

# MASTER'S THESIS

## Lead by Example

**Een casestudie naar de autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkracht en de autonomie-ondersteunende leeromgeving van zijn leerlingen.**

van den Akker, Stefan

**Award date:**  
2019

[Link to publication](#)

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 06. May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



### Lead by Example

Een casestudie naar de autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkracht en de autonomie-ondersteunende leeromgeving van zijn leerlingen.

### Lead by Example

A case study into the autonomy-supporting working environment of the teacher and the autonomy-supporting learning environment of his students.

Stefan van den Akker

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 30-10-2019

Begeleiding: Dr. O. Firssova

Door het inleveren van dit voorstel verklaar ik dat het eigen werk is en vrij van plagiaat.

## Voorwoord

Ik ben na mijn vwo begonnen met de pabo en liep in mijn eerste jaar stage op een ervaringsgerichte school. Mijn coach werkte vanuit de motivatie van haar leerlingen en gaf ze veel vrijheid om hun eigen interesses te onderzoeken. De grens tussen autonomie en groepsafspraken waren zeer helder. Hierna kwam ik op een klassikale school. De zogenoemde ‘effectieve leertijd’ was op deze school groter, maar het kostte de leerkrachten veel controle om de leerlingen te laten doen wat ze moesten doen. Dit contrast voedde mijn fascinatie voor autonomie en levend leren, wat mij uiteindelijk deed terechtkomen op diverse vernieuwingsscholen.

Zelf ben ik langere tijd als leerkracht werkzaam geweest op een school waar de autonomie van leerkrachten en leerlingen werd gevoed. Toen ik hier net startte dacht ik dat dit vanzelfsprekend was, maar toen ik meer ervaring kreeg zag ik dat de directie de voedingsbodem voor ons handelen creëerde. De teamscholing was gericht op visieontwikkeling en de beoordelingscyclus werd vormgegeven vanuit de ontwikkeling rondom van die visie. Hierdoor ontstond voor leerkrachten en leerlingen een autonomie-ondersteunende omgeving. Wat ik toen heb geleerd pas ik nog steeds toe in mijn huidige baan. Daarom wilde ik dit graag op de onderzochte school, mijn oude werkgever, uitvoeren.

Ik wil mijn eerste begeleider, Rob Martens, bedanken voor zijn enthousiasme en ondersteuning bij het formuleren van een onderzoeksvraag. Daarnaast wil ik Marjan Vermeulen bedanken voor haar scherpe feedback op de eerste versie van mijn onderzoek. En uiteraard ook Olga Firsova voor haar inzet bij het afronden van mijn scriptie. Dankzij haar is deze versie degene geworden die ik vanaf de start van dit traject voor ogen had. Als laatste ben ik dankbaar voor de openheid van de deelnemende directie, ouders, leerkrachten en leerlingen. Zonder hen had ik het onderzoek nooit uit kunnen voeren. Op verzoek van de onderzoekslocatie zijn alle verwijzingen in de tekst en de literatuurlijst geanonimiseerd. De gegevens zijn bekend bij de Open Universiteit.

Naast de begeleiding vanuit de Open Universiteit heb ik ook veel ondersteuning gehad van mijn studiemaatjes Alma Krivdic en Lisette Gaasbeek. Onze werksessies op stations, in bibliotheken en hippe koffietentjes hebben mij meerdere malen door de leerkuil getrokken. En ik wil ook mijn verloofde Dennis Klein bedanken voor de koppen koffie die hij voor mij zette als ik druk aan het schrijven was en voor alle steun die ik onvoorwaardelijk heb mogen ontvangen.

Met dit eindresultaat komt ook de studie Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit ten einde. Ik rond tegelijkertijd ook de Leiderschapsacademie tot schoolleider af. Ik hoop in de toekomst de opgedane academische kennis toe te kunnen passen in de dagelijkse praktijk van een basisschool.

Stefan van den Akker, oktober 2019

## Samenvatting

Lead by Example: Een casestudie naar de autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkracht en de autonomie-ondersteunende leeromgeving van zijn leerlingen.

Binnen de maatschappij is er discussie over de toekomst van het onderwijs. Centraal hierin staat dat er in de moderne maatschappij naast kennisoverdracht ook vraag is naar digitale- en sociale vaardigheden. Nu zijn de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden een bekende vorm van een beweging naar toekomstgericht onderwijs. Uit recent onderzoek blijkt dat deze vaardigheden weinig structureel aanbod komen. Om dit te verbeteren is het belangrijk dat leerkrachten meer ruimte krijgen om het curriculum samen met hun leerlingen vorm te geven. Zowel leerkrachten als leerlingen ervaren op dit moment te weinig autonomie om dit te realiseren. Dit onderzoek wil hier een bijdrage aan leveren door in kaart te brengen welke handelingen leerkrachten kunnen inzetten om de autonomie-ondersteunende leeromgeving van hun leerlingen te vergroten. Dit is daarom de centrale onderzoeksvraag van deze studie. Daarnaast wordt onderzocht wat hierin door leerkrachten als stimulerend en beperkend wordt ervaren. Om antwoord te geven op deze vraag is een casestudie uitgevoerd op een Jenaplanschool die bekend staat om zijn autonomie-ondersteunende omgeving. Hiervan zijn de leerkrachten en leerlingen van de bovenbouw geselecteerd voor het onderzoek. De participanten zijn via de nieuwsbrief, app en het interne mailsysteem van de school geworven. De autonomie-ondersteunende omgeving werd door middel van vragenlijsten bij leerkrachten (The Work Climate Scale) en leerlingen (The Learning Climate Scale) in kaart gebracht. Verschillen in ervaren autonomie-ondersteunende omgeving tussen de vestigingen zijn door middel van een variantieanalyse onderzocht. Uit de resultaten van vragenlijsten over de ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving zijn de drie leerkrachten waarvan de leerlingen de hoogste autonomie-ondersteunende leeromgeving ervaren geselecteerd voor een diepte-interview. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de leerkrachten organisatorische-, procedurele- en cognitieve autonomie-ondersteunende handelingen inzetten, waarbij ze uitgaan van eigenaarschap in het leerproces. Leservaring, rolmodellen en grenzen stellen worden als belangrijke factoren benoemd in het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving. Binnen de ervaren werkomgeving zijn collegiale steun, de rol van ouders, visie van de school en inspectie-eisen belangrijke interne- en externe factoren. Op schoolniveau blijkt er een positieve relatie te zijn tussen de autonomie-ondersteunende leeromgeving en de autonomie-ondersteunende werkomgeving. De resultaten van dit onderzoek kunnen handvatten opleveren voor leerkrachten die de autonomie-ondersteunende leeromgeving van hun leerlingen willen vergroten en schoolleiders die de autonomie-ondersteunende werkomgeving van hun leerkrachten willen doen toenemen.

Trefwoorden: autonomie, Jenaplan, 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden, leeromgeving, werkomgeving

## Summary

Lead by Example: A case study into the autonomy-supporting working environment of the teacher and the autonomy-supporting learning environment of his students.

There is debate about the future of education. Central to this debate is understanding that in modern society there is a growing demand for digital skills and social skills in addition to knowledge acquisition. 21st-century skills are a well-known form of a movement towards future-oriented education. Recent research from the SLO indicates that these skills are still barely visible within the curriculum. To improve this, it is important that teachers have more room to shape the curriculum with their students. Both teachers and students currently experience too little autonomy to realize this. This research aims to contribute to this by mapping out which actions teachers can use to increase the autonomy-supporting learning environment of their students. This is therefore the central research question of this study. In addition, it is investigated what teachers perceive as stimulating and what is limiting them in creating an autonomy-supportive environment. To answer the research questions, a case study was conducted at a Jenaplan school which is known for its autonomy-supporting environment. The teachers and students from class 6/7/8 were included in the study. The participants were recruited via the school's newsletter, app and internal mailing system. The autonomy-supporting environment was mapped by questionnaires among teachers (The Work Climate Scale) and students (The Learning Climate Scale). Differences between the schools were investigated by means of a variance analysis. Based on results of a questionnaire among students on perceived autonomy support, the three teachers whose students experienced the highest autonomy-supporting learning environment were selected for an in-depth interview. The results show that teachers use organizational-, procedural- and cognitive- autonomy supporting actions, based on agency. Teaching experience, role models and setting boundaries are mentioned as effective measures to ensure autonomy support. Within the experienced work environment, the important internal and external factors are peer support, the role of parents, the vision of the school and inspection requirements. At a school level there appears to be a positive relationship between the autonomy-supporting learning environment and the autonomy-supporting working environment. The results of this study can provide tools for teachers who want to increase the autonomy-supporting learning environment of their students. The same applies to school leaders who want to increase the autonomy-supporting working environment of their teachers.

Keywords: autonomy, Jenaplan, 21st century skills, learning environment, working environment

## **Inhoudsopgave**

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Summary	4
1. Inleiding	6
1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek	6
1.2. Theoretisch kader	7
1.3. Vraagstelling	11
2. Methode	12
2.1. Ontwerp	12
2.2. Kenmerken onderzochte school	12
2.3. Participanten	13
2.4. Materialen en instrumenten	14
2.5. Procedure	16
2.6. Data-analyse	18
3. Resultaten	19
3.1. Resultaten onderzoeksvraag 1	19
3.2. Resultaten onderzoeksvraag 2	21
3.3. Resultaten onderzoeksvraag 3	25
4. Conclusie en discussie	27
4.1. Bespreking onderzoeksresultaten	27
4.2. Beperkingen en vervolgonderzoek	29
5. Praktische aanbevelingen	30
6. Literatuurlijst	31
7. Bijlagen	34

## 1. Inleiding

### *1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek*

Binnen het huidige onderwijsdebat is er discussie over de toekomst van het onderwijs. Centraal hierin staat dat er in een moderne maatschappij naast kennisoverdracht ook vraag is naar digitale-vaardigheden en vaardigheden als kritisch denken en samenwerken (Bureau Platform Onderwijs 2032, 2016). Deze behoefte naar vernieuwing is niet nieuw. In de vorige eeuw was er al een pedagogische reformbeweging, met bekende vertegenwoordigers als Maria Montessori, Peter Petersen en Helen Parkhurst (Oostdam, Peetsman, & Blok, 2007). Deze beweging leidde tot de oprichting van de nog steeds bestaande Montessori-, Jenaplan- en Daltonscholen. Deze scholen wilden een alternatief bieden voor klassikale kennisoverdracht, met ruimte voor de autonomie van leerlingen. Peter Petersen bewerkstelligde dit door de leeromgeving van zijn Jenaplanscholen zo vorm te geven dat de zelfstandigheid en het maken van eigen keuzes bij leerlingen werd gestimuleerd (Petersen, 1985).

Na de eeuwwisseling zijn de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden een bekend voorbeeld van een beweging naar een andere vorm van onderwijs. Dit zijn generieke vaardigheden, zoals zelfregulering en samenwerking, die nodig zijn om te functioneren in de samenleving van de toekomst (Hoeven, Thijs, & Fisser, 2014). Veel van deze vaardigheden sluiten aan bij wat de reformbeweging mee wilde geven aan hun leerlingen. Zo vertonen de eerdergenoemde zelfregulering en samenwerking overeenkomsten met begrippen die omschreven worden in de Jenaplan kernkwaliteiten (Velthausz & Winters, 2014) en de ‘zelfstandigheid’ en ‘samen ontdekken’ van het Montessorionderwijs (Hendriksen & Pelgrom, 2014). Uit onderzoek van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) blijkt dan ook dat de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden vaker structureel aan bod komen in het huidige curriculum van de onderzochte vernieuwingsscholen (Hoeven et al., 2014).

Hetzelfde onderzoek signaleert echter dat er te weinig doelgerichte en structurele aandacht is voor de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden binnen het huidige curriculum voor het funderend onderwijs (Hoeven et al., 2014). Om leerlingen voldoende klaar te stomen voor de toekomst is het belangrijk dat de positie van de 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden binnen het curriculum versterkt wordt. Om deze verandering te bewerkstelligen benoemt het rapport dat het essentieel is dat leerkrachten van hun leidinggevende de autonomie krijgen om het lesaanbod te veranderen en het onderwijs aanpassen naar de context van hun leerlingen. Om de context de klas in te halen moeten leerkrachten hun leerlingen betrekken bij het vormgeven van hun lessen. Op deze manier ontstaat meer leerlinggestuurd onderwijs (Stefanou, Stolk, Prince, Chen, & Lord, 2013). Een vereiste is dat leerkrachten de ruimte en autonomie krijgen om veranderingen teweeg te brengen (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005).

Leerkrachten geven echter aan dat ze steeds minder autonomie ervaren in hun werkomgeving en het gevoel hebben dat hun professionele ruimte wordt ingeperkt (Onderwijsraad, 2013). En dat

terwijl een autonomie- ondersteunende omgeving veel voordelen heeft. Uit diverse onderzoeken (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000) blijkt dat leerlingen die meer autonomie ervaren gemotiveerder zijn, beter gedrag laten zien en hogere leerresultaten hebben dan leerlingen die minder autonomie van hun leerkracht krijgen. Daarnaast draagt een hogere mate van autonomie bij aan een verhoogd gevoel van welbevinden (Stevens, Beekers, Wentzel, & van Werkhoven, 2005).

Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan het vergroten van de autonomie-ondersteunende leeromgeving van leerlingen. Hiervoor wordt in kaart gebracht welke handelingen van leerkrachten helpend zijn bij het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving voor hun leerlingen. Daarnaast wordt onderzocht wat leerkrachten hierin als belemmerend en stimulerend ervaren. Op deze manier wil dit onderzoek handvatten bieden voor leerkrachten die de autonomie-ondersteunende leeromgeving van hun leerlingen willen vergroten en schoolleiders die de autonomie-ondersteunende werkomgeving van hun leerkrachten willen doen toenemen.

## *1.2. Theoretisch kader*

### *1.2.1 Autonomie*

Het begrip autonomie hangt samen met de drie psychologische basisbehoeften die terugkomen in de Self- Determination Theory (SDT). Dit is een binnen het onderwijs veelgebruikte macrotheorie voor motivatie, ontwikkeling en welbevinden (Ryan & Deci, 2000). De drie psychologische basisbehoeften zijn autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Het vervullen van deze drie basisbehoeftes zorgt voor een verhoogd welbevinden, omdat het een positief effect heeft op fysieke klachten, gedragsschommelingen en het zelfbeeld (Ryan & Deci, 2000). Wanneer aan deze behoeften voldaan wordt kan een mens optimaal groeien en functioneren.

Mensen ervaren autonomie wanneer ze in staat zijn om hun eigen doelen, waarden en interesses te kunnen vervullen (Deci & Ryan, 2008). Binnen het Nederlandse onderwijs beschrijven Stevens et al. (2005) het belang van een goede match tussen de psychologische basisbehoeften van de leerling en de manier waarop er pedagogisch op wordt gereageerd. Hierbij dient de leerling in zijn behoefte aan autonomie gerespecteerd te worden als actor in zijn eigen ontwikkeling, in zijn uniciteit en eigenheid. De pedagogische benadering wordt hierbij als ‘pedagogisch tact’ omschreven.

De wens naar autonomie wordt weleens verward met onderwijs waarbij de leerling volledig zelfbepalend is. Uiteraard zijn er ook begrenzings. Zo spreekt de Daltonvereniging van vrijheid in gebondenheid, waarbij de leerling rekening leert te houden met anderen, verantwoordelijkheid draagt over zijn keuzes en verantwoording moet afleggen over zijn werk en resultaten (Nederlandse Daltonvereniging, z.d.). Maria Montessori vult dit aan met de noodzakelijkheid van goede informatie, zodat leerlingen in staat zijn om gefundeerde keuzes te maken voor hun ontwikkeling (Moorman,



1998). Vanuit het Jenaplanonderwijs wordt een onderscheid gemaakt in wat een kind wil leren en wat een kind moet leren (Velthausz & Winters, 2014). Hierbij wordt de nuance aangebracht dat de leerling inspraak heeft over de weg richting het behalen van het gestelde doel.

Verbeeck (2010) voegt hieraan toe dat iemands gevoel van autonomie wordt vergroot wanneer deze persoon tijdens zijn handeling een grote mate van psychologische vrijheid ervaart. Het bieden van een optiekeuze of een actiekeuze is van grote invloed op deze vrijheid. Een voorbeeld van een optiekeuze in een onderwijssetting is wanneer leerlingen zelf tijdens het sinterklaasproject mogen kiezen welke van de vijf creatieve opdrachten ze willen gaan maken. Een tweede veelvoorkomend voorbeeld is dat leerlingen mogen beslissen of ze in de werkles beginnen met rekenen of spelling. Bij een actiekeuze komt het initiatief vanuit de persoon zelf en is er dus ook de volledige vrijheid om het niet te doen. Uit onderzoek van Reeve, Hamm en Nix (2013) blijkt dat pas wanneer iemand een actiekeuze krijgt, dit een positief effect heeft op de mate waarin autonomie wordt ervaren. Alleen een optiekeuze heeft daarentegen nauwelijks effect. Op school is het de leerkracht die de keuzes geeft, welke het gevoel van autonomie binnen een leeromgeving kunnen vergroten of beperken.

### *1.2.2 Autonomie-ondersteunende leeromgeving*

De keuzes die leerkrachten maken in het geven van autonomie zijn belangrijk voor de ontwikkeling van hun leerlingen. Uit diverse onderzoeken (Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000) blijkt dat leerlingen van een autonomie-ondersteunende leerkracht in de groep beter gedrag laten zien en hogere leerresultaten hebben dan leerlingen van een leerkracht met een controlerende aanpak. Leerkrachten dienen dan wel in staat te zijn om deze autonomie aan hun leerlingen te geven.

Voor Project Schoolethos (Stevens et al., 2005) zijn in totaal 71 leerkrachten en 293 leerlingen van vier basisscholen geïnterviewd. Een belangrijke conclusie was dat leerlingen aangaven een veel grotere autonomie aan te kunnen dan hun school veronderstelde, maar dat hun leerkrachten veelal moeite hebben om de controle uit handen te geven. Het rapport benoemt dit als volgt: “De kinderen willen dat de leraar het werk aan hen overlaat, maar wel de voorwaarden schept waaronder ze dat kunnen doen” (Stevens et al., 2005, p. 51).

Reeve en Jang (2006) hebben in kaart gebracht welke voorwaarden dit zijn. Autonomie-ondersteunende leerkrachten zorgen er met doelbewuste handelingen voor dat ze aan de psychologische basisbehoeften van hun leerlingen voldoen. Ze brengen deze behoeften in kaart en integreren ze in hun lesplan. Het is niet mogelijk om met een geïsoleerde handeling de autonomie van leerlingen te verhogen. Dit kan alleen worden gedaan door de gehele leeromgeving hierop in te richten (Reeve & Jang, 2006).

Stefanou, Pernceovich, DiCintio en Turner (2004) hebben onderzoek naar effectieve autonomie-verhogende handelingen gedaan. Hierbij maken ze onderscheid tussen een

organisatorische-, procedurele- en cognitief autonomie-ondersteunende aanpak. Een organisatorische autonomie-ondersteunende aanpak kan gezien worden als het meedenken met groepsafspraken en het mede-bepalen van toetsmomenten. Een voorbeeld van een procedurele autonomie-ondersteunende aanpak is het zelf mogen kiezen hoe een opdracht gepresenteerd wordt. Bij een cognitief autonomie-ondersteunende aanpak kiezen leerlingen zelf hun manier van leren en worden ze bevraagd op door hen bedachte oplossingen. Dit sluit aan bij onderzoek van Reeve en Jang (2006), waaruit blijkt dat luisteren naar wensen van studenten, het zelf laten oplossen van problemen en geven van hints effectieve acties zijn om het gevoel van autonomie bij leerlingen te verhogen.

### *1.2.3 Controlerende leeromgeving*

Er zijn factoren die ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten minder in staat zijn om aan de behoefte naar autonomie van hun leerlingen te voldoen. Volgens Reeve (2009) zijn dit invloeden van buitenaf (beleid, ouders, culturele normen en waarden), invloeden binnen de klas (gedrag, reacties vanuit de leerlingen op aanbod) of persoonlijke overtuigingen. Ook blijkt dat meer ervaren leerkrachten beter in staat zijn een om een autonomie-ondersteunende leeromgeving te creëren dan minder ervaren leerkrachten (Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2007).

Uit onderzoek van Reeve en Jang (2006) blijkt dat een controlerende aanpak effect heeft op het didactisch handelen in de klas. Leerkrachten met een meer controlerende stijl zetten niet de behoefte van de leerlingen, maar de lesstof die beheerst moet worden centraal (Reeve & Jang, 2006). Om de gestelde doelen te behalen wordt er vaker gebruik gemaakt van externe prikkels en minder gewerkt vanuit het gesprek met leerlingen. Het stellen van gesloten vragen, gelijk het antwoord geven zonder de leerling te laten nadenken en het dwingend gebruiken van lesmateriaal zijn instructievormen die een negatief effect hebben op de autonomie van leerlingen. Uit onderzoek van Stevens et al. (2005) blijkt dat leerkrachten die controle willen houden zich sneller overbelast voelen, vaker gehaast zijn en het gevoel hebben niet de juiste zorg aan hun leerlingen te kunnen bieden.

### *1.2.4 Beperkende factoren in de autonomie-ondersteunende werkomgeving*

Het geven van autonomie is niet vanzelfsprekend. Zoals eerder is besproken zijn ervaring en persoonlijke overtuigingen van de leerkracht gerelateerd aan de mate waarin ze autonomie aan hun leerlingen geven. Leerkrachten opereren echter niet zelfstandig, maar zijn onderdeel van een organisatie. Een belangrijke externe factor is het gevoerde school-, bestuur- en overheidsbeleid.

In dit beleid is de nadruk op effectiviteit en efficiëntie groter geworden (Onderwijsraad, 2013). Een van de manieren waarop kwaliteit bij scholen in beeld wordt gebracht is het toezichtskader van de Onderwijsinspectie. Het vernieuwde toezichtskader is gebaseerd op de volgende pijlers: kwaliteitszorg en ambities, financieel beheer, onderwijsresultaten, onderwijsproces en schoolklimaat en veiligheid

(Lieskamp, 2015). De inspectie kijkt breder dan alleen toetsgegevens; ook het pedagogisch klimaat telt zwaar mee (Onderwijsinspectie, z.d.). Scholen moeten zelf ambitieuze doelen stellen vanuit hun populatie en leerproces. Alle resultaten zijn zichtbaar op initiatieven als Scholen op de kaart (PO-raad, z.d.). Stevens (2010) ziet dit als een proces van rationalisering en economisering, waarbij er ernstige spanning op de taakomvatting van de leraar en zijn verantwoordelijkheid komt te staan.

De Onderwijsraad (2013) signaleert dat leraren door de groter wordende controle vanuit de overheid en onderwijsbesturen hun handelen en prestaties uitgebreider moeten vastleggen en verantwoorden. Leraren ervaren dit als belemmerend voor hun lesgevende taken en als een inperking van hun professionele ruimte en handelingsvrijheid. Dit roept de vraag op of leerkrachten die zelf beperkt worden in hun autonomie wel in staat zijn een autonomie-ondersteunend klimaat voor hun leerlingen te scheppen. Stevens et al. (2005) zien in hun onderzoek dit dilemma ook verschijnen:

De leerlingen zijn gereed om met hun leraar een andere school te maken. Een school die rekening houdt met de principes van de menselijke ontwikkeling en de manier waarop mensen leren. De leraar (hoe verlegen hij hiermee ook is) conformeert zich echter aan het systeem en het belangrijkste kenmerk van het systeem: de selectiefunctie. Hierdoor komt de nadruk te liggen op resultaten en de beoordeling van het resultaat. [...] In deze context moet ook de ambivalente en niet-transparante houding van leraren inzake 'zelfstandigheid' en 'verantwoordelijkheid' van leerlingen gezien worden, zoals door de leerlingen ervaren. Aan het einde van het jaar moeten de resultaten er zijn en daarom blijft de leraar 'in control' (p. 51).

Deze ontwikkeling heeft een negatief effect op de onderwijskwaliteit, want leerkrachten hebben autonomie nodig om in hun complexe beroepspraktijk goed onderwijs te bieden aan hun leerlingen (Onderwijsraad, 2013). Leerkrachten met meer zeggenschap over het curriculum ervaren minder stress en een hoger gevoel van professionaliteit (Pearson & Moomaw, 2005).

#### *1.2.5 Autonomie-ondersteunende leer- en werkomgeving binnen het Jenaplanonderwijs*

Binnen het vernieuwingsonderwijs is het invoeren van toekomstgerichte vaardigheden binnen een snel veranderende maatschappij een vraagstuk. Dit mede doordat de oorsprong van de reformpedagogen voor het digitale tijdperk ligt. Zo is het Jenaplanonderwijs een wetenschappelijk onderbouwd model dat al in 1923 is vormgegeven door Peter Petersen (Velthausz & Winters, 2014). Later wordt in 1952 het Jenaplanconcept door Suus Freudenthal in Nederland geïntroduceerd, wat leidde tot de eerste Jenaplanscholen. Momenteel zijn er 183 Jenaplanscholen, waarvan vier VO-scholen (NJPV Nederland, z.d.).

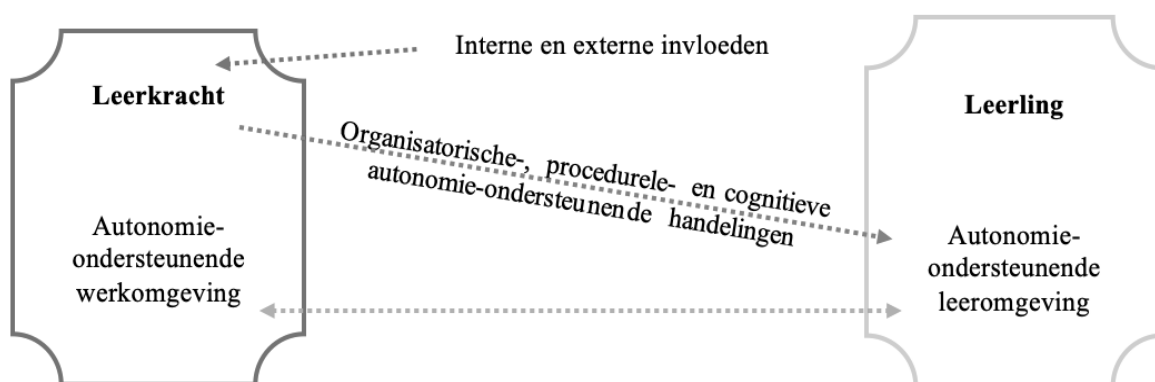
Jenaplanscholen werken vanuit de vier basisprincipes: spel, werk, gesprek en viering (Both, 1997). Daarnaast moet een Jenaplanschool voldoen aan zes kwaliteitscriteria: ervaringsgericht, ontwikkelingsgericht, coöperatief, wereldoriënterend, kritisch en zinzoekend. (Velthausz & Winters, 2014). De 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden zijn door het Jenaplanonderwijs niet overgenomen, maar zitten verankerd in de zeven Jenaplanessenties (Velthausz & Winters, 2016). Dit zijn verantwoorden, ondernemen, plannen, samenwerken, creëren, presenteren en reflecteren. Hierbij staat leren leven centraal. Ouder, leerkracht en kind zijn hierin gelijkwaardige partners (Both, 1997). Binnen het Jenaplanonderwijs is er veel aandacht voor een autonomie-ondersteunende leeromgeving. Peter Petersen (1985) vat dit in Die Kleine Jenaplan uit 1927 als volgt samen: “Maar- altijd- volgt (de leerkracht) die weg, die de kinderen gekozen hebben. Zo wordt ook op dit punt ernst gemaakt met de erkenning van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen.” (p. 44).

### 1.3. Vraagstelling

Om te onderzoeken hoe leerkrachten de autonomie-ondersteunende leeromgeving van hun leerlingen kunnen verhogen is een driedelige onderzoeksvraag geformuleerd:

- Hebben leerkrachten die een hoge autonomie-ondersteunende werkomgeving ervaren ook leerlingen die een hoge autonomie-ondersteunende leeromgeving ervaren?*
- Welke autonomie-ondersteunende handelingen van leerkrachten dragen bij aan het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving voor hun leerlingen?*
- Welke interne en externe invloeden ervaren de leerkrachten als stimulerend en beperkend in het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving?*

In Figuur 1 is de vraagstelling schematisch weergegeven.



*Figuur 1. Conceptueel model vraagstelling*

## 2. Methode

### 2.1. Ontwerp

In dit onderzoek wordt gekeken welke handelingen van leerkrachten bijdragen aan het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving. Daarom is er gezocht naar een school die bekend staat in het realiseren van een autonomie-ondersteunende omgeving. Hierbij is een casestudie ontwerp het meest passend, omdat deze vorm van onderzoek zich richt op het beschrijven, analyseren en interpreteren van gedragingen binnen een onderzochte groep (Creswell, 2013). Door middel van een semigestructureerd interview worden de handelingen, belemmerende factoren en stimulerende factoren in kaart gebracht. Om de autonomie-ondersteunende werk- en leeromgeving in kaart te brengen wordt met een surveyonderzoek kwantitatieve data verzameld. Er is dus gekozen voor een exploratief mixed method onderzoek, waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve data wordt verzameld om de onderzoeksvragen te beantwoorden (Creswell, 2013).

### 2.2. Kenmerken onderzochte school

De casestudie is uitgevoerd op een grote Jenaplanschool met vier vestigingen in twee gemeenten. De dagelijkse leiding is in handen van een bovenschools directeur en drie vestigingen hebben een locatieleidster. De school is geselecteerd omdat deze succesvol is in het vormgeven van de lerende organisatie, met daarbinnen een sterke autonomie-ondersteunende omgeving. Hiervoor heeft de school het predicaat 'Excellent' van de inspectie ontvangen. Hierbij werd in het juryrapport (Anoniem, 2015) het volgende over de autonomie-ondersteunende omgeving gezegd:

Er wordt met hart en ziel gewerkt aan hoogwaardig onderwijs op maat. Leerlingen worden van meet af aan uitgenodigd om hun eigen leerproces mede vorm te geven. De bereikte onderwijsresultaten zijn structureel goed te noemen. Daarnaast lijkt de nadrukkelijke aandacht voor de minder schoolse vaardigheden, zoals persoonsvorming, ook vruchten af te werpen. Leerlingen gaan volgens eigen zeggen en volgens leerkrachten en ouders met veel plezier naar school en voelen zich sterk betrokken bij hun eigen ontwikkelingsproces. Ze hebben een realistisch zelfbeeld en kunnen in toenemende mate helder aangeven wat hun onderwijs- en ondersteuningsbehoefte is (p.12).

In de schoolgids (Anoniem, 2018, p.3) wordt het uitgangspunt van het onderwijs omschreven als: "Leren hoe je jouw plek kunt vinden in een steeds veranderende maatschappij, maar ook hoe je andere mensen daarvoor de ruimte geeft". Er wordt daarnaast geprobeerd om het gewone leven de school in te halen en leerlingen zo te helpen belangrijke vaardigheden te ontwikkelen.

In het schoolplan (Anoniem, 2015) wordt de link gelegd tussen de autonomie van leerlingen en de blokperiode. Dit is een periode waarbij leerlingen instructies krijgen en zelfstandig werken aan

hun weekplan. De school benoemt hierin dat zelfstandig werken begint bij leerkrachtgedrag en goed klassenmanagement. Iedere middag staat wereldoriëntatie centraal. Hier komen alle schoolvakken samen in projecten, zodat de koppeling tussen losse vakken en de echte wereld kan worden gemaakt. Uiteindelijk moeten leerlingen een grote mate van zelfsturing ontwikkelen.

De school gebruikt in het vormgeven van het onderwijs weinig methodes. Dit vraagt een onderzoekende houding van leerkrachten. Deze wordt versterkt door middel van cursussen, intervisie en groepsbezoeken. Daarnaast volgen alle leerkrachten die op de school komen werken de Jenaplanopleiding. De school zet in op teamtrainingen in plaats van individuele cursussen, zodat de gezamenlijke lijn binnen de school kan worden gewaarborgd (Anoniem, 2015).

Vanuit het tevredenheidsonderzoek 2018/2019 (Scholen op de kaart, z.d.) blijkt dat leerlingen op de vraag “Ben je tevreden over wat je leert op school” hoger scoren ( $M = 9.2$ ) dan de benchmark ( $M = 8.6$ ). Dit is bij ouders hetzelfde ( $M = 8.3$ ;  $M = 7.8$ ). In het totale rapportcijfer scoort de school hoger bij zowel leerlingen ( $M = 8.5$ ;  $M = 8.2$ ) als ouders ( $M = 8.1$ ;  $M = 7.7$ ).

### 2.3. Participanten

Voor dit onderzoek doen de leerkrachten en leerlingen uit de geselecteerde school mee. Om te zorgen dat de leerlingen de vragenlijsten zelfstandig konden invullen is ervoor gekozen om het onderzoek alleen in de bovenbouw af te nemen. Binnen deze school gaat het dan om een ‘stamgroep’ met leerlingen uit groep 6/7/8. Een van de vestigingen bevindt zich in een opstartende fase. Daarom is besloten om deze niet deel te laten nemen aan het onderzoek.

In totaal zijn er 166 van de 274 vragenlijsten door leerlingen ingevuld. Dit is een respons van 60,6 %. Vier vragenlijsten waren onvolledig ingevuld en zijn niet meegenomen in het onderzoek. De kenmerken van de leerlingen zijn terug te vinden in Tabel 1.

Tabel 1

*Kenmerken onderzoeksgroep: leerlingen*

	Vestiging 1		Vestiging 2		Vestiging 3		School	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Totaal	68	42	53	32,7	41	25,3	162	100
Jongen	31	45,6	27	50,9	20	48,8	78	48,1
Meisje	31	45,6	25	47,2	18	43,9	74	45,7
Onbekend	6	8,8	1	1,9	3	7,3	10	6,2

Alle 15 leerkrachten van de bovenbouw zijn benaderd en hebben de vragenlijsten ingevuld. De kenmerken van de leerkrachten zijn weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

*Kenmerken onderzoeksgroep: leerkrachten*

	Vestiging 1		Vestiging 2		Vestiging 3		School	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Totaal	8	53,3	3	20	4	26,7	15	100
Man	2	25	1	33,3	0	0	3	20
Vrouw	6	75	2	66,6	4	100	12	80

Er blijken geen grote onderlinge verschillen tussen de populatie leerlingen en leerkrachten van de vestigingen te zitten. Geen van de participanten heeft een beloning voor zijn of haar deelname gekregen.

#### *2.4. Materialen en instrumenten*

De autonomie-ondersteunde werkomgeving van leerkrachten en de autonomie-ondersteunende leeromgeving van leerlingen zijn in kaart gebracht met bestaande vragenlijsten. De vragenlijsten en toestemmingsformulieren van de leerkrachten zijn terug te vinden in Bijlage A en die van de leerlingen in Bijlage B. Om in kaart te brengen welke handelingen leerkrachten inzetten om een autonomie-ondersteunende leeromgeving te creëren en wat ze hierin als belemmerend en stimulerend ervaren is een semigestructureerd interview afgenomen. De vragen en toestemmingsformulieren van het interview zijn terug te vinden in Bijlage C.

##### *2.4.1 Variabel ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving*

Om deze variabel te onderzoeken is gekozen voor The Work Climate Questionnaire (WCQ). Deze is ontstaan uit een vragenlijst over de ervaren autonomie van patiënten bij hun artsen (Williams et al., 1996; Cronbach's  $\alpha = .92$ ) en vanuit een onderzoek naar de ervaren autonomie tussen medicijnstudenten en hun docenten (Williams & Deci, 1996;  $\alpha = .96$ ). De vragenlijst is daarna verder ontwikkeld om de ervaren autonomie binnen een werkplek in kaart te brengen.

De vragenlijst bevat 15 items die op een zeven-punts Likertschaal gescoord kunnen worden. Deze loopt van 'helemaal mee eens' tot 'helemaal mee oneens'. Voor dit onderzoek wordt een verkorte versie van zes items (WC1, WC2, WC4, WC7, WC10, WC14) gebruikt, omdat deze de ervaren autonomie ten opzichte van de eigen leidinggevende meet. De vragenlijst is van het Engels naar het Nederlands vertaald, waarbij een aantal vraagstellingen vanwege de specifieke setting moesten worden aangepast. Een voorbeeld van een vertaald item: "I feel understood by my manager" wordt "Ik voel mij begrepen door mijn werkgever". Voordat de vragenlijst gebruikt werd is deze aan

een van de leerkrachten voorgelegd om eventuele onduidelijkheden vooraf te ondervangen. Hieruit zijn geen wijzigingen ontstaan.

Er is getest of van de geselecteerde items een schaal kon worden gemaakt. Hiervoor werd op zes items een principale component analyse met oblique rotatie (direct oblimin) uitgevoerd. De Kaiser-Meyer-Olkin test liet zien dat de gebruikte steekproef adequaat is om een PCA uit te voeren ( $KMO = .68, p = <.001$ ). Eén factor had een eigenwaarde groter dan 1 (Kaiser's criterium) en verklaarde 64,4% van de variantie. Deze schaal is ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving genoemd. De betrouwbaarheid van de schaal was goed (Cronbach's  $\alpha = .88$ ).

#### *2.4.2 Variabel ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving*

Om deze variabel in kaart te brengen is gekozen voor The Learning Climate Questionnaire (LCQ). Deze vragenlijst is vanuit de WCQ ontwikkeld om de ervaren autonomie van studenten ten opzichte van hun docent in kaart te brengen (Black & Deci, 2000;  $\alpha = .93$ ). De vragenlijst bevat 15 items en werkt met een zeven-punts Likertschaal, lopend van 'helemaal mee eens' tot 'helemaal mee oneens'. Voor dit onderzoek wordt een verkorte versie van zes items gebruikt (LC1, LC2, LC4, LC7, LC10, LC14), omdat deze de ervaren autonomie ten opzichte van de eigen leerkracht(en) meet. De oorspronkelijke vragenlijst is het in Engels opgesteld en moest voor gebruik op de basisschool naar het Nederlands vertaald worden. Daarnaast moest de vraagstelling aangepast worden naar de gebruikelijke termen binnen deze specifieke setting. Zo noemen de leerlingen hun leerkracht een stamgroepleider en heet de werktijd een blokuur. Een item van de vragenlijst werd op de volgende manier vertaald: "I feel that my instructor provides me choices and options" werd "Ik vind dat mijn stamgroepleider mij opties en keuzes geeft in wat ik wil doen". De vragenlijst is daarna door een leerkracht van de school vooraf doorgelezen. Deze vond geen onduidelijkheden in de vraagstelling.

Er is onderzocht of er van de geselecteerde items een schaal mocht worden gemaakt. Hiervoor werd op zes items een principale component analyse met oblique rotatie (direct oblimin) uitgevoerd. De Kaiser-Meyer-Olkin test liet zien dat de gebruikte steekproef adequaat is om een PCA uit te voeren ( $KMO = .81, p = <.001$ ). Eén factor had een eigenwaarde groter dan 1 (Kaiser's criterium) en verklaarde 46,2% van de variantie. Deze schaal is ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving genoemd. De betrouwbaarheid van de schaal was goed (Cronbach's  $\alpha = .76$ ).

#### *2.4.3 Autonomie-ondersteunende handelingen en stimulerende/beperkende factoren*

Om te inventariseren welke handelingen leerkrachten inzetten om een autonomie-ondersteunende leeromgeving te creëren en wat ze hierin binnen hun werkomgeving als stimulerend en belemmerend ervaren, wordt een semigestructureerd diepte-interview afgenomen. Er is voor deze vorm van kwalitatief onderzoek gekozen, zodat er de mogelijkheid is om door te vragen (Creswell, 2013). De



begrippen komen voort uit de bestudeerde literatuur, welke daarna zijn omgevormd tot hoofdvragen en follow-upvragen. In Tabel 3 staan deze vragen en begrippen weergegeven.

Tabel 3

*Interviewvragen en gebruikte begrippen*

<b>Begrip</b>	<b>Hoofdvraag</b>	<b>Voorbeelden van follow-up vragen</b>
Autonomie-ondersteunende leeromgeving	Hoe zou jij een autonomie-ondersteunende leeromgeving omschrijven?	Hoe kijk je aan tegen de motivatie van leerlingen: intrinsiek en extrinsiek?
Autonomie-ondersteunende werkomgeving	Hoe zou jij een autonomie-ondersteunende werkomgeving omschrijven?	Wat motiveert jou?
Interne & externe factoren	Wat zijn vanuit het gevoerde beleid stimulerende en belemmerende factoren in jouw handelen ten opzichte van de autonomie-ondersteunende leeromgeving van leerlingen?	Wat is de rol van ouders? Wat is de rol van jouw leidinggevende? Welke rol heeft het bestuur? Welke rol hebben toetsdruk en prestatiedrang?
Ervaring	Hoe is jouw ontwikkeling als leerkracht verlopen ten opzichte van het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving?	Hoe was het toen je net startte en hoe heb je jezelf ontwikkeld? Wie is van invloed geweest op jouw ontwikkeling?
Autonomie-ondersteunende handelingen	Wat doe jij om een succesvol autonomie-ondersteunende leeromgeving neer te zetten?	Welke voorbeelden van organisatorisch-, procedureel- en cognitief- autonomie-ondersteunend gedrag zet jij in?

## 2.5. Procedure

Voor de afname van dit onderzoek is aan de directeur van de school en locatieleiders van de vestigingen een mondelinge toelichting over het onderzoek gegeven. Hierbij is afgesproken dat de naam van de school niet in het document genoemd wordt. Daarna is een schriftelijke toestemmingsverklaring ondertekend (zie Bijlage D).

De leerkrachten werden door middel van een teammail op de hoogte gesteld van het doel en de werkwijze van het onderzoek. Met de bouwcoördinatoren (leidinggevenden van de bovenbouw) van de drie vestigingen is telefonisch contact gezocht om eventuele onduidelijkheden door te nemen en

geschikte data af te spreken. Ouders van de leerlingen zijn daarna door middel van de nieuwsbrief en een begeleidende brief in de app van de school op de hoogte gebracht van het doel en de werkwijze van het onderzoek. Omdat de leerlingen vanwege hun leeftijd onder de kwetsbare groep respondenten vallen is in overleg met de leerkrachten besloten om tijdens een ouderavond aandacht te besteden aan het onderzoek. Zo konden ouders daarna goed geïnformeerd hun toestemming geven. Als ouders langer wilden nadenken konden ze in de twee weken daarna het formulier aanleveren bij de leerkracht van hun kind. Voor dit deel van de procedure is toestemming gegeven door de Ethische Commissie van de Open Universiteit.

De week voorafgaand aan de afname kregen de leerkrachten per groep een envelop met daarin de vragenlijsten voor de leerlingen en voor zichzelf. Op de envelop stond de datum en bijbehorende instructie voor afname. Hierin stond benoemd dat de leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig de vragenlijst invullen, zonder sturing van de leerkracht. Tijdens de afname mochten de leerlingen niet overleggen. Voor eventuele dyslectische leerlingen werd de vragenlijst op A3-papier uitvergroot. De leerlingen die toestemming van hun ouders hadden gekregen en dit zelf wilden, vulden op de afgesproken datum op twee vaste momenten de vragenlijsten in. Deze momenten waren de start van de werkles (blokuur) om 9:00 en 11:00 uur. De leerkracht verzamelde de ingevulde bladen. Na schooltijd vulden de leerkrachten wanneer het hen uitkwam individueel hun eigen vragenlijst en toestemmingsformulier in en stopte deze samen met de vragenlijsten van de leerlingen in een envelop. Op deze manier werden collega's die op verschillende dagen werkten in de gelegenheid gesteld om de vragenlijsten in te vullen. Aan het einde van de week werden de enveloppen weer opgehaald.

Na de analyse werden er naar aanleiding van de resultaten van de vragenlijsten leerkrachten geselecteerd voor de interviews. Deze werden telefonisch benaderd. De leerkrachten van Vestiging 2 hebben aangegeven dat ze niet wilden dat hun gegevens aan een groep gekoppeld werden. Daarom zijn ze niet meegenomen in de selectie. De interviews zijn na schooltijd gehouden. De leerkrachten die samen op een vestiging werken zijn op dezelfde dag geïnterviewd, zodat ze elkaar niet tussendoor konden spreken over de gegeven antwoorden. De leerkrachten hebben een aparte toestemmingsverklaring getekend voor deelname aan het interview. Ze hebben aangegeven dat ze niet willen dat de uitgewerkte versie van hun interviews in de bijlage wordt opgenomen.

Na afronding van het onderzoek wordt er een samenvatting van de resultaten gemaakt. Deze wordt gepubliceerd in de nieuwsbrief van de school.

## 2.6. Data-analyse

### 2.6.1 Kwantitatieve analyses

Voordat is gestart met de analyses is de dataset gecontroleerd op uitschieters en is gekeken of de data normaal verdeeld was. Hieruit bleek dat er problemen waren binnen de normaalverdeling van de leerkrachten. Dit is van invloed geweest op gekozen toetsen binnen SPSS (versie 25).

Vanuit de beschrijvende statistieken is eerst de ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkrachten en de ervaren autonomie ondersteunende leeromgeving van de leerlingen voor de gehele school en per vestiging in kaart gebracht. Daarna is gekeken of er significante verschillen waren tussen de ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving, omdat per vestiging het werkklimaat kan verschillen. Vanwege problemen in de normaalverdeling is bij de leerkrachten gekozen voor de Kruskal-Wallis Test. Dit is een non-parametrische variant van de ANOVA. Bij de leerlingen is hetzelfde getest met een ANOVA-analyse. Vervolgens is er vanuit de beschrijvende statistieken ingezoomd op de ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving van de verschillende klassen en de autonomie-ondersteunende werkomgeving van hun eigen leerkracht. De leerkrachten van Vestiging 2 hadden aangegeven niet aan een individuele klas gekoppeld te willen worden en zijn niet meegenomen in deze analyse. Als laatste is door middel van de non-parametrische Spearman rangcorrelatietest de relatie tussen de ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkrachten en de autonomie-ondersteunende leeromgeving van de leerlingen getoetst. Door de problemen in de normaalverdeling bij de leerkrachten, de kleine populatie en verschillen in aantallen tussen de leerkrachten en leerlingen was het alleen mogelijk om op schoolniveau te toetsen.

### 2.6.2 Kwalitatieve analyses

Uit resultaten van de vragenlijsten over de ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving zijn de drie leerkrachten waarvan de leerlingen de hoogste autonomie-ondersteunende leeromgeving ervoeren geselecteerd voor een diepte-interview. Deze interviews zijn woordelijk getranscribeerd en daarna als losse fragmenten in Excel gezet. Omdat van tevoren uit de theorie al een aantal vastomlijnde onderwerpen waren geselecteerd, heeft een beperkt proces van open coderen plaatsgevonden (Boeije, 2014). De codes uit de codeboom werden vanuit een iteratief proces axiaal gecodeerd tot verschillende categorieën. Tijdens dit proces kwamen ook een aantal nieuwe codes naar boven, welke aan de eerder in de theorie gevonden begrippen zijn gehangen. Vervolgens heeft een andere onderzoeker de drie interviews gecodeerd, om te kijken of er overeenstemming in de codering was. Deze interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is door middel van Cohen's Kappa berekend (Landis & Koch, 1977). Bij 62 van de 73 fragmenten was er overeenstemming, wat bijna perfect is ( $k = .84$ ). Hieruit ontstond uiteindelijk het definitieve codeboek (zie Tabel 4).

Tabel 4

*Definitief codeboek*

Begrip	Code	Definitie code
Autonomie- ondersteunende leeromgeving	Eigenaarschap	Gedrag waarmee leerlingen de omstandigheden van hun leerproces (mede)bepalen.
	Inrichting leeromgeving	Bewuste acties in de inrichting van de fysieke leeromgeving van leerlingen.
Autonomie- ondersteunende werkomgeving	Collegiale steun	Acties en gedrag waarbij de teamleden elkaar op professioneel en persoonlijk vlak ondersteunen.
Interne & externe factoren	Visie school	Activiteiten en gedragingen die beleidsmatig binnen de gehele school ten uitvoering komen.
	Ouderbetrokkenheid	Acties en gedragingen van ouders.
Ervaring	Ervaring	Handelingen en gedrag die gerelateerd zijn aan het aantal jaren dat een leerkracht professioneel actief is.
	Rolmodellen	Personen of instanties die van invloed zijn op het persoonlijk en/of professioneel handelen van anderen.
Autonomie- ondersteunende handelingen	Aanpak	Handelingen die de leerkracht uitvoert binnen de dagelijkse lespraktijk van zijn leerlingen.
	Begrenzen autonomie	Gestelde beperkingen aan autonome handelingen.
	Overtuigingen	Persoonlijke overtuigingen van leerkrachten.

Ten slotte werd voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen het proces van selectief coderen doorlopen (Boeije, 2014). Hierbij werd onderzocht hoe vaak een thema (code) door de geïnterviewde is genoemd. Hierna zijn de genoemde thema's door middel van relevante quotes verduidelijkt.

### 3. Resultaten

#### *3.1. Hebben leerkrachten die een hoge autonomie-ondersteunende werkomgeving ervaren ook leerlingen die een hoge autonomie-ondersteunende leeromgeving ervaren?*

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is eerst de ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkrachten in kaart gebracht. De gegevens van de totale populatie en de populatie per vestiging zijn in Tabel 5 weergegeven.

Tabel 5

*Beschrijvende statistieken ervaren autonomie-ondersteunende omgeving leerkrachten*

Variabel	Vestiging 1		Vestiging 2		Vestiging 3		Totaal	
	<i>n</i> = 8		<i>n</i> = 3		<i>n</i> = 4		<i>n</i> = 15	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving	5.96	.80	5.71	.99	5.88	1.14	5.92	.88

Met een variantieanalyse is getoetst of er verschillen tussen de drie vestigingen zijn, omdat per vestiging het werkklimaat kan verschillen. Uit de Kruskal-Wallis Test bleek dat er geen significant verschil tussen de ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving van de drie vestigingen was:  $H(2)= 1.34$ ,  $p= .511$ .

Vervolgens is door middel van de beschrijvende statistieken de ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving van de leerlingen in kaart gebracht. Deze is weergegeven in Tabel 6.

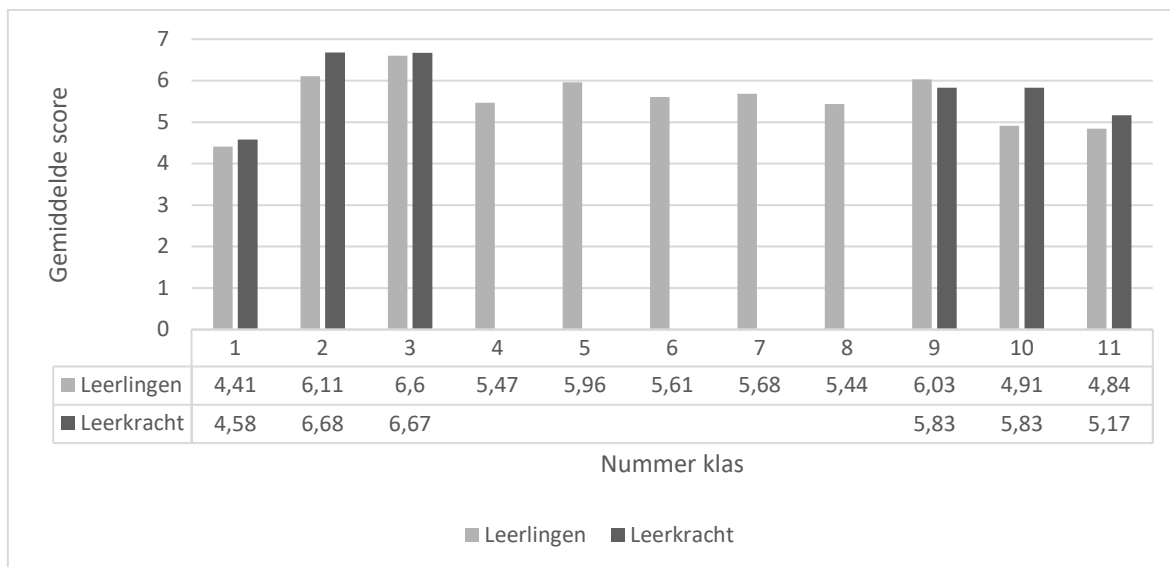
Tabel 6

*Beschrijvende statistieken ervaren autonomie-ondersteunende omgeving leerlingen*

Variabel	Vestiging 1		Vestiging 2		Vestiging 3		Totaal	
	<i>n</i> = 68		<i>n</i> = 53		<i>n</i> = 41		<i>n</i> = 162	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving	5.31	.77	5.67	.27	6.15	.83	5.53	.81

Door middel van een variantieanalyse is getoetst of de verschillen tussen de vestigingen significant zijn. Uit de ANOVA-analyse blijkt een significant verschil te zijn tussen de gemiddeld ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving van de leerlingen op de diverse vestigingen met  $F(2, 158)= 3.42$ ,  $p= .035$ . De post-hoc-Tukey-toets toont significante verschillen tussen Vestiging 2 en Vestiging 3 ( $p= .027$ ). Tussen Vestiging 1 en Vestiging 2 ( $p= .284$ ) en Vestiging 1 en Vestiging 3 ( $p= .387$ ) is geen significant verschil gevonden.

Nadat de ervaren autonomie-ondersteunende omgeving van de vestigingen en de gehele school in kaart zijn gebracht is ingezoomd op de gemiddelde ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving van een klas en de ervaren autonomie-ondersteunde werkomgeving van hun leerkracht. De resultaten hiervan zijn weergegeven in Figuur 2. De leerkrachten van Vestiging 2 zijn op hun verzoek niet aan een groep gekoppeld en daarom niet zichtbaar in Figuur 2.



*Figuur 2. Ervaren autonomie-ondersteunende omgeving leerkracht en leerlingen per klas*

Om de relatie tussen de autonomie-ondersteunende werkomgeving en de autonomie-ondersteunende leeromgeving in kaart te brengen is op schoolniveau de Spearman rangcorrelatietest afgenomen tussen de variabelen ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkrachten en ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving van de leerlingen. Hieruit bleek dat er een positieve significant relatie is tussen de twee variabelen ( $r_s = .724$ ,  $p = .001$ ).

Uit resultaten van vragenlijsten over de ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving zijn de drie leerkrachten waarvan de leerlingen de hoogste autonomie-ondersteunende leeromgeving ervaarden geselecteerd voor een diepte-interview. Uit Figuur 2 bleek dat dit ging om de leerkrachten van klas 2, klas 3 en klas 9. De leerkrachten van klas 2 en klas 3 waren werkzaam op Vestiging 1 en leerkracht van klas 9 kwam van Vestiging 3.

### *3.2. Welke autonomie-ondersteunende handelingen van leerkrachten dragen bij aan het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving voor hun leerlingen?*

Na de analyse van de interviews zijn er in totaal zes thema's geïdentificeerd die van invloed zijn op de autonomie-ondersteunende leeromgeving van leerlingen. Deze zijn weergegeven in Tabel 7. Dit zijn a) eigenaarschap b) inrichting leeromgeving c) ervaring d) rolmodellen e) aanpak en f) begrenzen autonomie. De overtuigingen van leerkrachten komen voort uit deze thema's. Onder de tabel staan relevante quotes uit de interviews die ondersteunend zijn bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Tabel 7

*Aantal benoemde thema's door leerkrachten*

Begrip	Thema	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3	Totaal
Autonomie- ondersteunende leeromgeving	a) Eigenaarschap	2	1	3	6
	b) Inrichting leeromgeving	4	0	0	4
	Totaal	6	1	3	10
Ervaring	c) Ervaring	1	4	2	7
	d) Rolmodellen	3	3	1	6
	Totaal	4	7	3	14
Autonomie- ondersteunende handelingen	e) Aanpak	4	3	4	11
	f) Begrenzen autonomie	2	5	4	11
	g) Overtuigingen	6	6	5	17
	Totaal	12	14	13	39

Het interview start met de vraag hoe de leerkrachten het begrip autonomie zouden omschrijven. Alle geïnterviewde hebben de overtuiging dat het dan gaat over de vrijheid om eigen keuzes te maken. Twee leerkrachten benoemen dit als eigenaarschap. Leerkracht 3 verwoordt dit als volgt:

Leerkracht 3: “Voor de kinderen zou ik uitleggen dat het gaat om eigenaarschap: je bent kapitein van je eigen leerontwikkeling. Voor mij als stamgroepleider is dat hetzelfde.”

Binnen de aanpak in de groep wordt deze vrijheid en eigenaarschap verder doorgevoerd. De leerkrachten benoemen in totaal 11 keer een voorbeeld van een aanpak in de groep. Eén daarvan is het betrekken van hun leerlingen bij het maken van groepsafspraken. Zo vertelt Leerkracht 1 dat de leerlingen initiatief nemen wanneer ze erachter komen dat er een wijziging in het rooster nodig is en heeft Leerkracht 3 een vast moment voor een groepsvergadering:

Leerkracht 1: “Een kind vertelde vandaag dat we nog moesten plannen voor volgende week. Morgen is het Carnaval, dus een ander kind zegt dat het misschien makkelijker is om vandaag te plannen. Dus dan wordt met de groep een plan gemaakt om te kijken wat daarvoor nodig is. Kinderen mogen heel veel meedenken in processen binnen de groep. Ik ga zelf niet over alles, maar ik denk wel mee.”

Leerkracht 3: “De afspraken worden met elkaar bepaald. Er is wekelijks een vergadering waarin ze mogen bepalen. Deze heeft ook iedere keer een ander thema. De kinderen hebben inspraak in de planning, dus met elkaar oplossingen bedenken.”

De leerkrachten vertellen allen dat ze de persoonlijke overtuiging hebben dat de intrinsieke motivatie van leerlingen zeer belangrijk is. Het gesprek vormt de basis van de aanpak om de leerlingen tot leren te laten komen:

Leerkracht 2: “Kinderen zijn geloof ik van nature gemotiveerd om te leren. Als ze dit niet zijn heeft dit een oorzaak: onzekerheid, faalangst, enz. Hierover ga ik dan in gesprek. Soms kunnen ze iets al, waardoor ze niet gemotiveerd zijn.”

Leerkracht 3: “Ze moeten het niet voor mij doen. Doordat ik veel werk met eigen leerplannen is de motivatie erg hoog. Ze kiezen er zelf voor om verder te komen. En ik begeleid dit dan weer als leerkracht.”

Het gesprek in combinatie met de nadruk op intrinsieke motivatie komt terug in het afstemmen tussen de leerlingen en hun leerkracht. Hiervoor wordt binnen de school ruimte geboden. De leerkrachten benoemen diverse voorbeelden van een aanpak waarbij leerlingen betrokken worden bij het behalen van (leer)doelen:

Leerkracht 1: “Als een kind bijvoorbeeld alvast procenten wil leren, dan kan dat altijd. Zo blijven ze gemotiveerd om te blijven leren, ook buiten het aanbod dat ik geef.”

Leerkracht 2: “Ik probeer veel opties aan te bieden en verschillende voorbeelden te geven. Ik laat veel zien, zodat ze kunnen ontdekken wat bij ze past. Als iemand het fijn vindt om op de computer te werken in plaats van op papier, dan is dat voor mij prima. Voor mij is het belangrijk dat het kind aan het leren is.”

Leerkracht 3: “Vanuit leerplannen ga ik in gesprek over het werk. En dan afspreken wat je loslaat en hoe je dit vervangt.”



Leerkracht 1 praat in haar interview vier keer over de rol van de fysieke leeromgeving:

Leerkracht 1: “De omgeving is ook zo ingericht dat het aantrekkelijk blijft om te leren. Het prikbord in de groep laat bijvoorbeeld zien waar we aan werken. Materialen van verschillende groepen zijn ook voor iedereen toegankelijk, dus er is altijd nieuwe materiaal om mee te werken. Ik denk ook altijd na hoe ik het zelf zou vinden om in een groep te zitten.”

Alle leerkrachten merken tijdens de interviews in totaal 11 keer op dat er grenzen zijn binnen het onderwijs. Deze zijn gericht op het stellen van reële doelen:

Leerkracht 1: “Je moet je grens aangeven. De ingang is er altijd, maar er zijn duidelijke kaders. Binnen die kaders is er veel mogelijk.”

Leerkracht 2: “Soms moet je ook gewoon iets doen dat je niet leuk vindt. Hier moet je de balans met ze zoeken. Later moet je toch ook weleens iets doen waar je geen zin in hebt.”

Leerkracht 3: “Je moet als stamgroepleider begrenzen, zodat wat kinderen willen haalbaar is en leuk blijft. Soms willen kinderen een heel groot doel behalen, maar zien ze niet wat het allemaal van ze vraagt. Dan zeg ik ook weleens nee.”

Er wordt in totaal zeven keer een opmerking over de opgedane ervaring in relatie tot het leerkrachtgedrag gemaakt. Alle leerkrachten geven aan dat ze zijn gegroeid in het loslaten en vertrouwen geven. Hierbij speelt de didactische kennis van bijvoorbeeld leerlijnen een grote rol:

Leerkracht 1: “Als je net je diploma hebt is het net als autorijden: je kan al terugkijken hoe het ging en een beetje schakelen, maar je moet nog kilometers maken. Pas als je genoeg kilometers hebt gemaakt kan je lesgeven. In het begin ben je nog heel erg bezig met je klasmanagement, waar je pas later meer ruimte kan geven.”

Leerkracht 2: “Toen ik net startte was ik meer onzeker of ik de doelen wel aanbod en hoe ik dit deed. Nu ik het overzicht heb over drie jaar kan ik dingen in perspectief zien en meer spelen met doelen. Hierdoor durf ik meer.”

Leerkracht 3: “Toen ik net startte was het echt nog overleven. In het begin was ik denk ik ook meer controlerend. Relatie aangaan is vind ik uiteindelijk heel belangrijk. Je werkt eerst aan de

relatie met je groep en je klassenmanagement. [...] Nou pas nadat ik verder was, was ik in staat om mij te richten op kindplannen.”

De leerkrachten hebben de kennis en overtuigingen niet geïsoleerd ontwikkeld. Deze worden gevoed door hun omgeving. Hierbij hebben de leerkrachten ook rolmodellen gehad. Deze zijn bijvoorbeeld uit hun eigen kindertijd (Leerkracht 1) of vanuit hun opleiding (Leerkracht 2):

Leerkracht 1: “Ik kom zelf van een Jenaplanbasisschool en een Montessori middelbare school, dus ik heb hierin altijd voorbeelden gehad. Ik weet hierdoor dat je als je kinderen vertrouwen geeft, je er ook veel voor terugkrijgt.”

Leerkracht 2: “De leerkracht waarbij ik LIO-stage heb gelopen. Ze durfde heel erg los te laten en ging uit van de kracht van het kind. Je moet kinderen blijven prikkelen en motiveren.”

### *3.3. Welke interne en externe invloeden ervaren de leerkrachten als stimulerend en beperkend in het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving*

Er zijn vanuit de interviews diverse thema's naar boven gekomen die stimulerend en beperkend zijn in het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving van leerlingen. Dit zijn a) collegiale steun b) visie school en c) ouderbetrokkenheid. In Tabel 8 is schematisch weergegeven hoe vaak een thema werd genoemd. Na de tabel worden quotes uit de interviews genoemd die ondersteunden zijn in het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Tabel 8

*Aantal benoemde thema's door leerkrachten*

Begrippen	Thema	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3	Totaal
Autonomie-ondersteunende werkomgeving	a) Collegiale steun	2	2	1	5
Interne & externe factoren	b) Visie school	3	1	1	5
	c) Ouderbetrokkenheid	1	0	1	2
	Totaal	4	1	2	8

Zoals bij de vorige onderzoeksvraag is benoemd hebben de leerkrachten eerst vragen beantwoord over hun visie op autonomie. Hierbij komt in totaal zes keer de steun van hun omgeving ter sprake. Deze steun wordt gevoeld bij de directe collega's, maar ook vanuit bijvoorbeeld ouders en directie:

Leerkracht 2: “Hierbij is het belangrijk dat ik gesteund word door mijn collega’s, maar ook door ouders en de kinderen.”

Leerkracht 3: “Er is veel ondersteuning met elkaar. Zo denkt de intern begeleider en de directeur mee. Je kan veel met elkaar afstemmen.”

Leerkrachten opereren in een school, welke een visie heeft geformuleerd. Deze visie vormt het uitgangspunt voor het onderwijs en wordt in totaal vijf keer genoemd. Alle leerkrachten geven in hun interview voorbeelden van stimulerende factoren:

Leerkracht 1: “[...]” daarin hebben ze binnen ons systeem al veel mogelijkheden. Je kan bij een verslag al bijvoorbeeld zelf kiezen hoe je dit presenteert. Dit gaat vanzelf vanaf jongs af aan op school. Ook dit gaat weer in overleg met elkaar. We besteden hier aandacht aan door bijvoorbeeld een project over meervoudige intelligentie, growth mindset en dat soort dingen.”

Leerkracht 2: “De visie op zichzelf is al heel stimulerend. Je krijgt de vrijheid om je eigen onderwijs te ontwerpen. Je geeft hierdoor deze vrijheid ook door aan de kinderen.”

Leerkracht 3: “Ook zijn er bij ons op school veel gesprekken met kinderen, waardoor we veel kunnen aanbieden.”

Er kan een spanningsveld optreden tussen de visie van de school en wat leerkrachten zelf graag in hun groep willen ondernemen. Zo ziet Leerkracht 3 vooral begrenzingen vanuit het overheidsbeleid en heeft Leerkracht 2 er last van dat ze soms het idee heeft tegengehouden te worden door de lijn van de school:

Leerkracht 3: “Ik vind het belemmerend dat we soms vasthouden aan de doorgaande lijn. Daardoor kan ik niet altijd sneller dan mijn collega’s, terwijl ik dat wel al kan met mijn groep.”

Leerkracht 2: “Een belemmering kan zijn dat je ook aan de inspectie-eisen van buitenaf moet voldoen. Dat is weleens lastig te combineren.”

Ouders worden door de leerkrachten als partner gezien en niet als belemmerende factor. Hierbij benoemt Leerkracht 1 dat het belangrijk is om grenzen aan te geven en Leerkracht 2 koppelt haar omgang met ouders ook aan de ervaring die ze heeft opgedaan:

Leerkracht 1: “Ik luister heel goed naar wat er in ouders omgaat, maar kan hierin ook zakelijk zijn.”

Leerkracht 2: “In het eerste jaar was ik onzekerder en kon mijn keuzes minder goed verwoorden. Ouders zijn soms zelf ook onzeker. Nu kan ik door mijn eigen zekerheid beter argumenteren wat ik doe.”

## **4. Conclusie en discussie**

### *4.1. Bespreking onderzoeksresultaten*

In dit onderzoek staat de autonomie-ondersteunende leeromgeving van de leerling en de autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkracht centraal. Het onderzoek wil handvatten bieden aan leerkrachten die de autonomie-ondersteunende leeromgeving van hun leerlingen willen vergroten en schoolleiders die de autonomie-ondersteunende werkomgeving van hun leerkrachten willen doen toenemen. Rondom dit thema zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd, waarvan hieronder per onderzoeksvraag de conclusie en het verklarend beeld worden gegeven.

Met de eerste onderzoeksvraag werd onderzocht of er een relatie is tussen de autonomie-ondersteunende leeromgeving van de leerling en de autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkracht. Uit de beschrijvende statistieken is af te lezen dat binnen de school als geheel en binnen de drie vestigingen een hoge autonomie-ondersteunende omgeving wordt ervaren. Bij de leerkrachten bleken er geen significante verschillen tussen de verschillende vestigingen te zijn. Bij de leerlingen was er een significant verschil tussen de leerlingen van Vestiging 2 en Vestiging 3. Op schoolniveau blijkt vanuit de Spearman rangcorrelatietest dat er een positieve relatie is tussen de ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving van de leerlingen en de ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkrachten.

In het Juryrapport Excellente Scholen (Anoniem, 2016) stond benoemd dat de school een hoog autonomie-ondersteunend klimaat heeft. Daarnaast scoorde de school onder ouders en leerlingen hoger dan andere scholen op het tevredenheidsonderzoek (Scholen op de kaart, z.d.). De resultaten van de eerste onderzoeksvraag bevestigen dit en rechtvaardigen het selecteren van deze school voor dit onderzoek.

Vanuit de tweede onderzoeksvraag is onderzocht welke handelingen van leerkrachten bijdragen aan het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving voor hun leerlingen. De persoonlijke overtuiging van de leerkrachten is dat autonomie gedefinieerd kan worden als vrijheid en eigenaarschap van leerlingen over hun eigen leerproces. De leerkrachten definiëren autonomie voor zichzelf niet anders dan voor hun leerlingen. Als voorwaarde voor het maken van een omgeving waarin de leerlingen autonomie ervaren noemden de respondenten in volgorde van frequentie de volgende thema's: aanpak, begrenzen autonomie, ervaring, rolmodellen, eigenaarschap en inrichting leeromgeving. Er worden tijdens de interviews concrete voorbeelden gegeven van een autonomie-ondersteunende aanpak, zoals het maken van groepsafspraken (organisatorisch autonomie-ondersteunende aanpak), keuze in werken op papier of op de computer (procedurele autonomie-ondersteunende aanpak) en het voeren van gesprekken over zelf bedachte oplossingen (cognitief autonomie-ondersteunende aanpak). Een ander resultaat in het beantwoorden van deze onderzoeksvraag is dat er volgens de ondervraagde leerkrachten duidelijke grenzen aan de autonomie van leerlingen moet zitten. Deze grenzen worden gesteld door reële verwachtingen uit te spreken in wat mogelijk is. Ervaring blijkt een belangrijke factor in het geven van autonomie aan leerlingen. De leerkrachten vertellen dat ze door hun leservaring meer de leerlijn durven los te laten. Daarnaast hebben leerkrachten belangrijke rolmodellen in hun loopbaan gehad die hen hielpen in het ontwikkelen tot autonomie-ondersteunende leerkrachten. Eén leerkracht benoemde in haar interview ook vier keer het belang van interventies in het vormgeven van de fysieke leeromgeving.

De vanuit de leerkrachten gestelde definities van autonomie, eigenaarschap en vrijheid, hebben raakvlakken met wat Stevens et al. (2005) zeggen over de leerling als actor in zijn eigen ontwikkeling en wat Deci en Ryan (2002) verwoorden als het in staat zijn van het vervullen van eigen doelen, waarden en interesses. De voorbeelden die bij het thema aanpak worden genoemd sluiten aan bij de organisatorische-, procedurele- en organisatorisch aanpak die Stefanou et al. (2004) in hun onderzoek benoemen als effectieve handelingen om de autonomie van leerlingen te vergroten. Luisteren naar de wens van leerlingen en het zelf laten oplossen werden ook door Reeve en Jang (2006) als effectieve acties gezien om de autonomie van leerlingen te vergroten. De noodzaak van het stellen van grenzen wordt in de diverse literatuur beaamt (Nederlandse Datovereniging, z.d.; Moorman, 1998; Velthausz & Winters, 2014). Ervaring blijkt een belangrijke factor in het geven van autonomie aan leerlingen. Dit komt overeen met het onderzoek van Leroy et al. (2007) waarin werd geconcludeerd dat meer ervaren leerkrachten beter in staat zijn om autonomie aan hun leerlingen te geven dan minder ervaren leerkrachten. De visie rondom ouderbetrokkenheid komt overeen met die van het Jenaplanonderwijs waar ouders, leerkrachten en leerlingen als gelijkwaardig worden gezien (Both, 1997). Dat de leerkrachten de inspectie-eisen als belemmerend ervaren is ook benoemd in een

rapport van de Onderwijsraad (2013), waarin staat dat leerkrachten de groter wordende controle vanuit de overheid zien als inperking van hun professionele handelen.

Reflecterend op de resultaten van dit onderzoek is vooral de synergie tussen de autonomie-ondersteunende handelingen van de leerkrachten en het gevoerde schoolbeleid opvallend. De leerkrachten blijken gedurende het interview veel persoonlijke overtuigingen rondom hun visie op autonomie met elkaar te delen. Hun autonomie-ondersteunende handelingen lijken gevoed te worden door input uit het gevoerde schoolbeleid en door rolmodellen uit hun verleden. Een aantal van deze handelingen komen namelijk voort uit de schoolbrede aanpak die in de schoolgids (Anoniem, 2018) en het schoolplan (Anoniem, 2015) worden genoemd. Dit zou kunnen verklaren waarom er vanuit de variantieanalyse geen significante verschillen in de ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving tussen de drie vestigingen is gevonden. Verder lijken de organisatorische-, procedurele- en cognitieve autonomie-ondersteunende handelingen die de leerkrachten inzetten om een autonomie-ondersteunende leeromgeving voor hun leerlingen te creëren effectief te zijn. Hierdoor worden de leerlingen betrokken bij hun leerproces, waardoor eigenaarschap kan ontstaan. Het is belangrijk dat de werkomgeving van de leerkrachten dit vanuit de visie stimuleert en niet te veel beperkingen oplegt.

#### *4.2. Beperkingen en vervolgonderzoek*

Vanuit deze casestudie is binnen een selecte populatie in kaart gebracht hoe de autonomie-ondersteunende leeromgeving van leerlingen kan worden vergroot. Het onderzoek is uitgevoerd binnen een context waarvan bekend is dat deze door zijn gehele aanpak succesvol is in het neerzetten van een autonomie-ondersteunende omgeving. De conclusies van dit onderzoek moeten daarom met voorzichtigheid benaderd worden. Om een betrouwbaarder beeld te krijgen zou er vervolgonderzoek moeten plaatsvinden binnen een groter aantal onderzoekslocaties en onder meer verschillende soorten scholen.

Een tweede beperking is dat voor dit onderzoek alleen de drie leerkrachten van de leerlingen met de hoogste score op de ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving zijn geselecteerd. Dit sluit aan bij wat er vanuit de onderzoeksvraag onderzocht is, maar geeft een vertekend beeld van de organisatie. Het betrekken van leerkrachten waarvan de leerlingen laag scoren op de door hen ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving bij vervolgonderzoek kan uitsluitel geven of de leerkrachten van hoog scorende leerlingen daadwerkelijk anders handelen.

Een beperking in het verzamelen van de data voor dit onderzoek is dat de onderzoeker langere tijd werkzaam is geweest in een leidinggevende functie op een van de vestigingen van de onderzochte school. Het voordeel is dat hierdoor een hoog percentage respondenten heeft meegewerkt aan het onderzoek en alle interne documenten makkelijker gedeeld werden. Een risico is dat de respondenten de vragenlijsten anders kunnen hebben ingevuld dan bij iemand die van buiten de organisatie komt.

Binnen dit onderzoek is beperkt kwantitatief onderzocht of er een relatie is tussen de ervaren autonomie-ondersteunende werkomgeving van de leerkracht en de ervaren autonomie-ondersteunende leeromgeving van zijn leerlingen. Dit is in deze onderzoeksopzet alleen op schoolniveau binnen een kleine populatie bevestigd. Hiermee is de eerste onderzoeksvraag nog niet volledig beantwoord. Vanuit een eventueel vervolgonderzoek met meerdere scholen en een groter aantal klassen zou dit met een multilevel analyse verder onderzocht kunnen worden.

## **5. Praktische aanbevelingen**

Vanuit dit onderzoek kunnen een aantal praktische aanbevelingen worden gedaan om de autonomie-ondersteunende leeromgeving van leerlingen te vergroten:

- Betrek leerlingen bij het vormgeven van de leeromgeving. Hierdoor sluit het aan bij een context die voor hen relevant is. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen te koppelen aan hun leerkrachten bij het voorbereiden van een lessenreeks of ze vanuit een focusgroep kritisch mee te laten denken in de vormgeving van het curriculum.
- Maak leerlingen mede-eigenaar van hun leerproces door ze inspraak te geven in processen binnen de groep. Dit kan bijvoorbeeld door ze te bevragen op de voor hen meest geschikte aanpak om iets te leren (cognitief-ondersteunende aanpak) of door groepsvergaderingen te organiseren (organisatorisch-ondersteunende aanpak).
- Zorg als school dat er een doorgaande lijn is, waarbij voorwaarden worden geschept voor het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving. Denk hierbij aan inzetten op het ontwikkelen van een growth mindset of het gebruiken van kindplannen. Hierbij zijn trainingen met het gehele team belangrijk, waardoor er een schoolbrede visie ontstaat.
- Geef leerkrachten ook autonomie in het vormgeven van de leeromgeving. Als leerkrachten het gevoel hebben geen ruimte te hebben in het aanpassen van het curriculum dan kunnen ze ook geen leerlinggerichte aanpassingen aanbrengen.

Veruit het belangrijkste is zelf uit te stralen dat leerlingen de behoefte hebben aan autonomie en dat leerkrachten de voorwaarden hiervoor scheppen. Of zoals Maria Montessori het in de vorige eeuw al verwoordde, en wat in de moderne wereld nog steeds relevant is: “Help mij het zelf te doen!”.

## 6. Literatuurlijst

- Anoniem. (2016). *Juryrapport Excellente Scholen*.
- Anoniem. (2015). *Schoolplan 2015-2019*.
- Anoniem. (2018). *Schoolgids 2018-2019*.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. <https://doi.org/10.1002/1098>
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Both, K. (1997). *Jenaplan 21*. Zutphen, Nederland: NJPV.
- Bureau Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs 2032 eindadvies*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4de editie). Harlow, Groot-Brittannië: Pearson Education.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801
- Hendriksen, J., & Pelgrom, E. (2014). *En nú: Montessori!* Heino: Sonodruk.
- Hoeven, M., Thijs, A., Fisser, P. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Geraadpleegd van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/curriculum-funderend-onderwijs>
- Hulsbos, F., Langevelde, S., & Evers, A. (2016). *Een passende leeromgeving in de basisschool*. Geraadpleegd van <https://onderwijsdatabank.nl/95372/een-passende-leeromgeving-in-de-basisschool/>
- Landis, J. L., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer and agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology and Education*, 22(4), 529-545.
- Lieskamp, M. (2015). *Onderwijs in transitie*. Geraadpleegd van <http://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2015/02/Onderwijstoezicht-in-transitie.pdf>
- Moorman, A. (1998). *Montessori concreet* (Herz. ed.). Zelhem: Nienhuis Montessori.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Sage Publications*, 7(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318



- Nederlandse Daltonvereniging. (z.d.). *Kernwaarden Daltononderwijs Nederland*. Geraadpleegd op 13 september 2019, van <https://www.dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden>
- NJPV Nederland. (z.d.). *Jenaplan in Nederland*. Geraadpleegd 4 januari 2019, van <https://www.jenaplan.nl/home>
- Onderwijsinspectie. (z.d.). Het vierjaarlijks onderzoek bestuur en scholen. Geraadpleegd op 2 februari 2018, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/vernieuwd-toezicht>
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/leraar-zijn/volledig/item175>
- Oostdam, R. J., Peetsman, T. T. D., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd van <https://hdl.handle.net/11245/1.285342>
- Pearson, C. L., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Petersen, P. (1985). *Het kleine Jenaplan*. Barendrecht, Nederland: Uitgeverij Doorbraak.
- PO-raad. (z.d.). *Scholen op de kaart: basisonderwijs*. Geraadpleegd 18 juni 2019, van <https://www.scholenopdekaart.nl/basisscholen>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivation style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.  
doi:10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeves, J., Hamm, D., & Nix, G. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the condundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. doi:10.1037/0022-0663.95.2.375
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scholen op de Kaart. (z.d.). *Waardering school*. Geraadpleegd op 10 september 2019, van <https://scholenopdekaart.nl>
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. doi:10.1207/s15326985ep3902\_2

- Stefanou, C., Stolk, J. D., Prince, M., Chen, J. C., & Lord, S. M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active learning in higher education*, 14(2), 109–122. <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>
- Stevens, L. (2010). *Zin in onderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L. M., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & van Werkhoven, W. (2005). *Zin in school*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18–25.
- Veldhausz, F., & Winters, H. (2014). *Jenaplan: school waarin je leert samenleven*. Zutphen, Nederland: NJPV.
- Velthausz, F., & Winters, H. (2016 april). Leren Leven centraal stellen. *HJK*, 43. Geraadpleegd van [https://issuu.com/hjkenjsw/docs/hjk\\_special\\_21st\\_century\\_skills](https://issuu.com/hjkenjsw/docs/hjk_special_21st_century_skills)
- Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels: autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. Geraadpleegd van <http://www.meno-groep.nl/wp-content/uploads/2017/07/Op-eigen-vleugels.pdf>
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70, 767-779.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of personality and social psychology*, 70, 115-126.

## 7. Bijlagen

### Bijlage A: Toestemmingsverklaringen en vragenlijsten leerkrachten

Beste leerkracht,

Voor mijn Masterthesis aan de Open Universiteit ben ik bezig met een onderzoek onder leerkrachten en kinderen met als hoofdonderwerp 'autonomie'. Ik wil je hierbij vragen om aan dit onderzoek mee te werken.

#### Doel van het onderzoek

Het onderzoek borduurt voort op de bestaande kennis die beschikbaar is over autonomie bij kinderen: de mate waarin je zelf in staat bent om beslissingen te nemen. Dit is een belangrijk gegeven binnen ons Jenaplanonderwijs. Peter Petersen schreef bijvoorbeeld in *Die Kleine Jenaplan* in 1927 al: *"Maar- altijd- volgt (de leerkracht) die weg, die de kinderen gekozen hebben. Zo wordt ook op dit punt ernst gemaakt met de erkenning van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen."* Daarnaast wordt onderzocht hoe de autonomie van de leerkracht op dit moment is. Mijn uiteindelijke doel is om door allebei tegelijk te onderzoeken, leerkrachten meer tools te geven om de autonomie van kinderen te vergroten. Het voordeel voor jou als leerkracht is dat de opgedane kennis hierna direct beschikbaar is binnen de organisatie en bijdraagt aan de verbetering van het onderwijs op onze school. Daarnaast is er weinig wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd binnen Jenaplanscholen.

#### Wat ik nodig heb

Medewerking aan het onderzoek houdt in dat je twee vragenlijst invult: eentje over jouw eigen ervaren autonomie binnen de organisatie en een over je gevoel van welzijn. Reken op ongeveer 15 minuten voor het invullen van de twee lijsten. De kinderen vullen ook een vragenlijst in over de door hen ervaren autonomie en welzijn binnen de groep. Na het verwerken van de gegevens worden een aantal leerkrachten benaderd voor een interview. Hierdoor is het belangrijk dat ik van de leerkrachten de naam en groep weet. Mocht je mee willen doen met de interviews, dan vul je nogmaals een toestemmingsformulier in. De kinderen vullen de gegevens anoniem in. Van hen is het alleen belangrijk dat de groep bekend is. Aan ouders worden tijdens de startgesprekken gevraagd om een toestemmingsformulier in te vullen voor de deelname van hun kinderen (zie workflow).

#### Privacy en omgang met data

Jouw gegevens en alle verzamelde informatie worden uiterst zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat alleen ikzelf kan zien wat je hebt ingevuld en dat ik dit niet deel met anderen. De gegevens worden vervolgens vervangen door een code/pseudoniem, waarvan de 'sleutel' apart door mij wordt bewaard. De gepseudonimiseerde data wordt gebruikt in het onderzoeksverslag, dat vrij toegankelijk is. De vragenlijsten en ook de aantekeningen van de interviews worden gedurende de wettelijk voorgeschreven termijn (gebruikelijk 10 jaar) bewaard door de Open Universiteit. De deelname aan dit onderzoek is vrijwillig en het heeft geen gevolgen als je niet mee wilt doen. Dit kan je altijd, ook na het invullen en afgeven van je vragenlijst, bij mij aangeven.

#### Goedkeuring onderzoek en contactgegevens bij vragen

De directie van de -naam school- heeft goedkeuring gegeven voor de uitvoering van dit onderzoek. Daarnaast is er een positief advies gegeven door de ethische toetsingscommissie van de Open Universiteit, het CETO. Voor vragen over dit onderzoek kan je altijd bij mij terecht. Ik zal je vragen zoveel mogelijk beantwoorden. Daarnaast word ik begeleid door Prof. Rob Martens van het Welten Instituut (Open Universiteit). Hij is bereikbaar via [rob.martens@ou.nl](mailto:rob.martens@ou.nl)

Bij voorbaat dank, met vriendelijke groet,

Stefan van den Akker

Leerkracht – naam school- - naam locatie - /e-mailadres onderzoeker/ telefoonnummer

# Toestemmingsverklaring\*

Voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

“Lead by Example” Een onderzoek naar de relatie tussen het autonomie-ondersteunend werkklimaat van de leerkracht en het autonomie-ondersteunend leerklimaat van de leerlingen.

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:3*) gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoef op te geven.
- Ik stem toe met deelname aan het onderzoek.

Naam:

Geboortedatum:

Handtekening:

Datum:

---

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam:

Functie:

Handtekening:

Datum:

---

\* *Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen die wilsbekwaam zijn. Bij dit onderzoek moet door de betrokkenen zelf toestemming worden verleend.*

Naam:.....

### Vragenlijst autonomie-ondersteunende werkomgeving

Deze vragenlijst gaat over hoe je denkt over je leidinggevende. Leidinggevend en handelen allemaal anders en door deze lijst in te vullen kunnen we hier meer over leren. De antwoorden die je invult wordt niet door directie gelezen en vertrouwelijk verwerkt. Je naam wordt ook niet in het uiteindelijke onderzoeksverslag genoemd.

	1 Helemaal mee oneens	2	3	4 neutraal	5	6	7 helemaal mee eens	
1	Mijn leidinggevende geeft mij veel keuzes en opties.	1	2	3	4	5	6	7
2	Ik voel mij begrepen door mijn leidinggevende.	1	2	3	4	5	6	7
3	Ik kan open en eerlijk praten met mijn leidinggevende.	1	2	3	4	5	6	7
4	Mijn leidinggevende laat aan mij merken dat hij vertrouwen in mij heeft.	1	2	3	4	5	6	7
5	Mijn leidinggevende accepteert mij zoals ik ben.	1	2	3	4	5	6	7
6	Mijn leidinggevende zorgt ervoor dat ik begrijp waarom ik iets moet doen.	1	2	3	4	5	6	7
7	Mijn leidinggevende stimuleert mij om vragen te stellen.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ik heb veel vertrouwen in mijn leidinggevende	1	2	3	4	5	6	7
9	Mijn leidinggevende beantwoordt mijn vragen duidelijk en volledig.	1	2	3	4	5	6	7
10	Mijn leidinggevende luistert naar mij als ik vertel hoe ik iets zou willen doen.	1	2	3	4	5	6	7
11	Mijn leidinggevende kan goed omgaan met emoties en gevoelens van anderen.	1	2	3	4	5	6	7
12	Mijn leidinggevende geeft om mij.	1	2	3	4	5	6	7
13	Ik ben blij met de manier waarop mijn leidinggevende tegen mij praat.	1	2	3	4	5	6	7
14	Mijn leidinggevende vraagt eerst hoe ik het zelf zou doen, voordat hij zelf een idee geeft.	1	2	3	4	5	6	7
15	Ik kan het aan mijn leidinggevende te vertellen als ik ergens mij zit.	1	2	3	4	5	6	7

## **Bijlage B: Toestemmingsverklaringen en vragenlijsten leerlingen**

Beste ouder/verzorger,

Voor mijn Masterthesis aan de Open Universiteit ben ik bezig met een onderzoek onder leerkrachten en kinderen met als hoofdonderwerp 'autonomie'. Ik wil u hierbij vragen om aan dit onderzoek mee te werken.

### **Doel van het onderzoek**

Vanuit de maatschappij worden er momenteel vragen gesteld bij het huidige onderwijssysteem. Bereiden we kinderen wel voor op een nieuwe tijd, waarbij kennisoverdracht alleen niet meer voldoende is? Moeten kinderen niet leren om meer autonoom (zelfstandig) te leren handelen in een wereld waarin alle kennis met een muisklik te vinden is? En wat betekent dit van de beroepsgroep die dit in de juiste banen moet gaan leiden: de leerkracht? Wellicht hebben deze vragen ook bij u gespeeld toen u een school voor uw kind zocht en heeft dit geleid tot de keuze voor de -naam school-.

Het onderzoek dat ik uit ga voeren borduurt voort op de bestaande kennis die beschikbaar is over autonomie: de mate waarin je zelf in staat bent om beslissingen te nemen. Dit is een belangrijk gegeven binnen het Jenaplanonderwijs. Peter Petersen schreef bijvoorbeeld in *Die Kleine Jenaplan* in 1927 al: *“Maar- altijd- volgt (de leerkracht) die weg, die de kinderen gekozen hebben. Zo wordt ook op dit punt ernst gemaakt met de erkenning van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen.”* Daarnaast wordt onderzocht hoe de autonomie van de leerkracht op dit moment is. Mijn uiteindelijke doel is om door allebei tegelijk te onderzoeken, leerkrachten meer tools te geven om de autonomie van kinderen te vergroten. De kennis die wordt opgedaan kan gelijk binnen de school van uw kind worden toegepast.

### **Wat ik van u wil vragen**

Medewerking aan het onderzoek houdt in dat uw kind onder schooltijd twee vragenlijst invult: eentje over hoe ze binnen de groep autonomie ervaren en eentje over hun welzijn binnen de groep. Dit zal in totaal maximaal 30 minuten in beslag nemen. De kinderen vullen de gegevens anoniem in. Van hen is het alleen belangrijk dat de groep bekend is. U verleent toestemming door het formulier op de volgende pagina tijdens het startgesprek in te vullen en aan de leerkracht van uw kind terug te geven. U kunt het formulier ook mee naar huis nemen en indien gewenst op een later moment inleveren.

### **Privacy en omgang met verzamelde data**

De ingevulde gegevens en alle verzamelde informatie worden uiterst zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld. De kinderen vullen alleen de naam van hun groep in en gegevens die worden verzameld kunnen niet herleid worden naar uw kind. Alleen ikzelf heb toegang tot deze data. De gegevens worden daarna onder een pseudoniem verwerkt in het uiteindelijke onderzoeksrapport. Dit rapport is vrij toegankelijk. De vragenlijsten worden gedurende de wettelijk voorgeschreven termijn (gebruikelijk 10 jaar) bewaard door de Open Universiteit. De deelname aan dit onderzoek is daarnaast vrijwillig en het heeft verder geen gevolgen als u niet wilt dat uw kind deelneemt. Ook als u toestemming heeft gegeven mogen kinderen op het moment zelf aangeven niet deel te willen nemen.

### **Goedkeuring van onderzoek en contactgegevens bij vragen:**

De directie van de – naam school - heeft goedkeuring gegeven voor de uitvoering van dit onderzoek. Daarnaast is er een positief advies gegeven door de ethische toetsingscommissie van de Open Universiteit, het CETO. Voor vragen kunt u voor- tijdens of na het onderzoek altijd bij mij terecht. Ik zal uw vragen zoveel mogelijk beantwoorden. Daarnaast word ik begeleid door Prof. Rob Martens van het Welten Instituut (Open Universiteit), welke bereikbaar is via [rob.martens@ou.nl](mailto:rob.martens@ou.nl)

Bij voorbaat dank, met vriendelijke groet,

Stefan van den Akker

Leerkracht – naam school- - naam locatie - /e-mailadres onderzoeker/ telefoonnummer

# Toestemmingsverklaring\*

Voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

“Lead by Example” Een onderzoek naar de relatie tussen het autonomie-ondersteunend werkklimaat van de leerkracht en het autonomie-ondersteunend leerklimate van de leerlingen.

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:3*) gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over de deelname van mijn kind aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoef op te geven.
- Ik stem toe met deelname van mijn kind aan het onderzoek.

Naam van uw kind:

Groep van uw kind:

Geboortedatum kind:

Naam + handtekening ouder:

Datum:

---

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon schriftelijk over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam:

Functie:

Handtekening:

Datum:

---

\*

*Dit formulier is bestemd voor onderzoek met minderjarigen die wilsbekwaam zijn. Bij dit onderzoek moet door de betrokken ouders/verzorger toestemming worden verleend.*

Hallo,

Mijn naam is Stefan en ik ben een stamgroepleider op de -naam school - aan de – naam locatie-. Ik ben naast stamgroepleider ook net als jullie leerlingen van een school, namelijk de Open Universiteit. Voor mijn school moet ik een onderzoek doen en hiervoor heb ik jouw hulp nodig.

### **Doel van het onderzoek**

Ik doe onderzoek naar autonomie. Dat betekent of je zelf keuzes mag maken in je leven, dus ook op school. Ik wil kijken of het klopt dat je beter in je vel zit als je meer eigen keuzes mag maken. Ook wil ik onderzoeken wat jullie stamgroepleiders doen om ervoor te zorgen dat jullie meer zelf mogen beslissen.

### **Hoe je mij kunt helpen**

Achter dit blad zitten twee vragenlijsten, die samen maximaal 30 minuten duren om in te vullen. Zou je deze voor mij zo goed mogelijk in willen vullen?

### **Wat ik met jouw vragenlijsten doe**

Je hoeft alleen je groep in te vullen, dus wat je invult blijft ‘anoniem’; ik weet dus niet welk kind iets heeft ingevuld. Dat is ook niet nodig voor mijn onderzoek. Je vult de lijsten rustig zo goed mogelijk in en dan leg je deze ondersteboven op de grote envelop in de kring. Zo weet ook je stamgroepleider niet dat jij deze lijst hebt ingevuld.

### **Mag ik meedoen?**

Als je deze brief leest hebben je ouders al toestemming gegeven voor jouw deelname aan het onderzoek. Mocht je toch zelf niet mee willen doen, dan is dat geen probleem en heeft dat verder geen gevolgen. Zeg dit even tegen je stamgroepleider en dan hoeft je het niet in te vullen. Ook tijdens het invullen van de vragenlijsten mag je zeggen dat je niet meer mee wil doen.

### **Vragen?**

Als je vragen hebt die je stamgroepleider niet kan beantwoorden, mag je mij altijd bellen of mailen. Je kan hierbij ook hulp vragen aan je ouders of stamgroepleider.

Alvast bedankt voor je hulp!

Stefan van den Akker

Stamgroepleider van de – naam groep- in -naam stad-.

e-mailadres onderzoeker/ telefoonnummer



Groep:.....

### Vragenlijst autonomie-ondersteunende leeromgeving

Deze vragenlijst gaat over hoe je denkt over je stamgroepleider. Stamgroepleiders geven allemaal op verschillende manier les en door deze lijst in te vullen kunnen we hier meer over leren. De antwoorden die je invult worden niet door je stamgroepleider of je ouders gelezen.

	1 Helemaal mee oneens	2	3	4 neutraal	5	6	7 helemaal mee eens						
1	Mijn stamgroepleider geeft mij veel keuzes en opties.					1	2	3	4	5	6	7	
2	Ik voel mij begrepen door mijn groepsleider.					1	2	3	4	5	6	7	
3	Ik kan open en eerlijk praten met mijn stamgroepleider.					1	2	3	4	5	6	7	
4	Mijn stamgroepleider laat aan mij merken dat hij vertrouwen in mij heeft.					1	2	3	4	5	6	7	
5	Mijn stamgroepleider accepteert mij zoals ik ben.					1	2	3	4	5	6	7	
6	Mijn stamgroepleider zorgt ervoor dat ik begrijp waarom ik iets moet leren.					1	2	3	4	5	6	7	
7	Mijn stamgroepleider stimuleert mij om vragen te stellen.					1	2	3	4	5	6	7	
8	Ik heb veel vertrouwen in mijn stamgroepleider.					1	2	3	4	5	6	7	
9	Mijn stamgroepleider beantwoordt mijn vragen duidelijk en volledig.					1	2	3	4	5	6	7	
10	Mijn stamgroepleider luistert naar mij als ik vertel hoe ik iets zou willen doen.					1	2	3	4	5	6	7	
11	Mijn stamgroepleider kan goed omgaan met emoties en gevoelens van kinderen.					1	2	3	4	5	6	7	
12	Mijn stamgroepleider geeft om mij.					1	2	3	4	5	6	7	
13	Ik ben blij met de manier waarop mijn stamgroepleiders tegen mij praat.					1	2	3	4	5	6	7	
14	Mijn stamgroepleider vraagt eerst hoe ik het zelf zou doen, voordat hij zelf een idee geeft.					1	2	3	4	5	6	7	
15	Ik kan het aan mijn stamgroepleider te vertellen als ik ergens mij zit.					1	2	3	4	5	6	7	

## **Bijlage C: Toestemmingsverklaringen en vragen van het interview**

Beste leerkracht,

Voor mijn Masterthesis aan de Open Universiteit ben ik bezig met een onderzoek onder leerkrachten en kinderen met als hoofdonderwerp 'autonomie'. Ik wil je hierbij vragen om aan dit onderzoek mee te werken.

### **Doel van het onderzoek**

Het onderzoek borduurt voort op de bestaande kennis die beschikbaar is over autonomie: de mate waarin je zelf in staat bent om beslissingen te nemen. Dit is een belangrijk gegeven binnen ons Jenaplanonderwijs. Peter Petersen schreef bijvoorbeeld in *Die Kleine Jenaplan* in 1927 al: *"Maar- altijd- volgt (de leerkracht) die weg, die de kinderen gekozen hebben. Zo wordt ook op dit punt ernst gemaakt met de erkenning van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen."* Daarnaast wordt onderzocht hoe de autonomie van de leerkracht op dit moment is. Mijn uiteindelijke doel is om door allebei tegelijk te onderzoeken, leerkrachten meer tools te geven om de autonomie van kinderen te vergroten. Het voordeel voor jou als leerkracht is dat de opgedane kennis hierna direct beschikbaar is binnen de organisatie en bijdraagt aan de verbetering van het onderwijs op onze school. Daarnaast is er weinig wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd binnen Jenaplanscholen.

### **Wat ik nodig heb**

Medewerking aan het onderzoek houdt in dat je deelneemt aan een interview van ongeveer 30 minuten. Tijdens dit interview word je bevraagd over jouw ervaringen.

### **Privacy en omgang met data**

Jouw gegevens en alle verzamelde informatie worden uiterst zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat alleen ikzelf kan zien wat je hebt ingevuld en dat ik dit niet deel met anderen. De gegevens worden vervolgens vervangen door een code/pseudoniem, waarvan de 'sleutel' apart door mij wordt bewaard. De gepseudonimiseerde data wordt gebruikt in het onderzoeksverslag, dat vrij toegankelijk is. De vragenlijsten en ook de aantekeningen van de interviews worden gedurende de wettelijk voorgeschreven termijn (gebruikelijk 10 jaar) bewaard door de Open Universiteit. De deelname aan dit onderzoek is daarnaast vrijwillig en het heeft verder geen gevolgen als je niet mee wilt doen. Dit kan je altijd, ook tijdens of na het interview, bij mij aangeven.

Ik hoop dat je mij wilt helpen met het onderzoek, zodat ik ons onderwijs nog mooier kan maken en ook een verdere wetenschappelijke basis onder het Jenaplanonderwijs kan leggen.

### **Goedkeuring onderzoek en contactgegevens bij vragen**

De directie van – naam school - heeft goedkeuring gegeven voor de uitvoering van dit onderzoek. Daarnaast is er een positief advies gegeven door de ethische toetsingscommissie van de Open Universiteit, het CETO. Voor vragen over dit onderzoek kan je altijd bij mij terecht. Ik zal je vragen zoveel mogelijk beantwoorden. Daarnaast word ik begeleid door Prof. Rob Martens van het Welten Instituut (Open Universiteit). Hij is bereikbaar via [rob.martens@ou.nl](mailto:rob.martens@ou.nl)

Bij voorbaat dank, met vriendelijke groet,  
Stefan van den Akker

Leerkracht – naam school- - naam locatie - /e-mailadres onderzoeker/ telefoonnummer

# Toestemmingsverklaring\*

Voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

“Lead by Example” Een onderzoek naar de relatie tussen het autonomie-ondersteunend werkklimaat van de leerkracht en het autonomie-ondersteunend leerklimaat van de leerlingen.

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:3*) gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoef op te geven.
- Ik stem toe met deelname aan het onderzoek.

Naam:

Geboortedatum:

Handtekening:

Datum:

---

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam:

Functie:

Handtekening:

Datum:

---

\* *Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen die wilsbekwaam zijn. Bij dit onderzoek moet door de betrokkenen zelf toestemming worden verleend.*

## Vragen van het interview

Het interview wordt gestart met het doornemen van de toestemmingsverklaring en waarom de leerkracht is geselecteerd voor dit interview: zijn/haar kinderen geven een hoge score op autonomie en we willen meer achtergrondinformatie in wat er wordt ingezet om deze autonomie-ondersteunende omgeving te creëren. Het schuingedrukte stuk wordt voorgelezen ter verduidelijking van de begrippen. Er kunnen tussendoor ook punten door de leerkracht worden aangedragen en ook deze worden meegenomen in het onderzoek.

### Definitie van autonomie:

*Binnen deze studie wordt voor autonomie de definitie gebruikt van Verbeeck (2010): Iemand ervaart iemand autonomie wanneer hij het gevoel heeft dat hij zelf zijn handelingen kiest, wanneer hij zijn handelingen voortdurend bekrachtigt en ondersteunt en wanneer hij tijdens zijn handelingen een grote mate van psychologische vrijheid ervaart.*

1: Hoe zou jij autonomie omschrijven voor jezelf en voor kinderen?

### Autonomie-ondersteunende leeromgeving:

2: Hoe zou jij een autonomie-ondersteunende leeromgeving omschrijven?

### Autonomie-ondersteunende werkomgeving:

3: Hoe zou jij een autonomie-ondersteunende werkomgeving omschrijven?

### Externe factoren:

*Leerkrachten kunnen een meer controlerende stijl ontwikkelen door invloeden van buitenaf (beleid, ouders, culturele normen en waarden), door invloeden binnen hun klas (gedrag, reacties vanuit de kinderen op aanbod) of door persoonlijke overtuigingen (ideeën over motivatie).*

4: Wat zijn vanuit het schoolbeleid stimulerende en belemmerende factoren in jouw handelen t.o.v. de autonomie-ondersteunende leeromgeving van kinderen? (voorbeeld, situaties die zijn voorgevallen)

5: Wat is de invloed van ouders in jouw handelen t.o.v. de autonomie van kinderen? (voorbeeld, situaties die zijn voorgevallen?)

6: Hoe kijk jij aan tegen de motivatie van kinderen? (intrinsiek, extrinsiek, hoe stimuleren?)

### Ervaring:

7: Hoe is jouw ontwikkeling als leerkracht verlopen t.o.v. het creëren van een autonomie-ondersteunende leeromgeving van kinderen? (hoe toen, hoe nu, wat is anders?).

8: Wie is van invloed geweest voor jou als leerkracht in het creëren van een autonomie-stimulerende omgeving?

9: Wat voor adviezen in het creëren van een autonomie-ondersteunende omgeving zou jij mee willen geven aan studenten die bij jou stagelopen?

### Autonomie ondersteunend gedrag:

*Er worden drie vormen van autonomie- ondersteunende gedrag onderscheiden: organisatorische, procedurele en cognitieve ondersteuning. Hierbij kan organisatorisch autonomie-ondersteund gedrag gezien worden als het meedenken met groepsafspraken en het mede bepalen van toets momenten. Onder procedureel autonomie-ondersteunend gedrag valt bijvoorbeeld het zelf mogen kiezen van hoe een opdracht gepresenteerd wordt. Bij cognitief autonomie- ondersteunend gedrag kiezen leerlingen zelf hun manier van leren en worden actief bevraagd op door hen bedachte oplossingen.*

10: Wat doe jij zelf om een succesvol autonomie-ondersteunende leeromgeving neer te zetten?

a) Welke voorbeelden van organisatorisch autonomie-ondersteunend gedrag zet jij in?

b) Welke voorbeelden van procedureel autonomie-ondersteunend gedrag zet jij in?

c) Welke voorbeeld van cognitief autonomie-ondersteunden gedrag zet jij in?

### Afsluiting:

11: Zijn er nog zaken die niet in het interview naar voren zijn gekomen, maar die je nog wel graag zou willen zeggen?

Einde interview.

## **Bijlage D: Toestemmingsverklaringen directie**

Beste directie van de – naam school - ,

Voor mijn Masterthesis aan de Open Universiteit ben ik bezig met een onderzoek onder leerkrachten en kinderen met als hoofdonderwerp ‘autonomie’. Ik wil u hierbij toestemming vragen om dit onderzoek uit te voeren binnen uw organisatie.

### **Doel van het onderzoek**

Het onderzoek borduurt voort op de bestaande kennis die beschikbaar is over autonomie: de mate waarin je zelf in staat bent om beslissingen te nemen. Dit is een belangrijk gegeven binnen het jenaplanonderwijs. Peter Petersen schreef bijvoorbeeld in *Die Kleine Jenaplan* in 1927 al: *“Maar- altijd- volgt (de leerkracht) die weg, die de kinderen gekozen hebben. Zo wordt ook op dit punt ernst gemaakt met de erkenning van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen.”* Daarnaast wordt onderzocht hoe de autonomie van de leerkracht op dit moment is. Mijn uiteindelijke doel is om door allebei tegelijk te onderzoeken, leerkrachten meer tools te geven om de autonomie van kinderen te vergroten. Het voordeel voor de school is dat de opgedane kennis hierna direct beschikbaar is binnen de organisatie en bijdraagt aan de verbetering van het onderwijs.

### **Wat ik van u vraag**

Medewerking aan het onderzoek houdt in dat leerkrachten van de bovenbouw twee vragenlijst invullen: een over de ervaren autonomie binnen de organisatie en een over het gevoel van welzijn. De kinderen uit de bovenbouw vullen ook vragenlijsten in over de door hen ervaren autonomie en welzijn binnen de groep. Na het verwerken van de gegevens worden bij een aantal leerkrachten d.m.v. van een interview dieper ingegaan op de gegeven antwoorden. Hierbij is het belangrijk dat ik van de leerkrachten de naam en groep weet. De kinderen vullen de gegevens anoniem in. Van hen is het alleen belangrijk dat de groep bekend is. Ouders worden door middel van de nieuwsbrief en een aanvullende brief in de – naam school - App op de hoogte gesteld en geven schriftelijk toestemming voor deelname aan het onderzoek.

### **Privacy en omgang met verzamelde data D**

De persoonlijke gegevens en alle verzamelde informatie worden uiterst zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat alleen ikzelf kan zien wat de respondenten hebben ingevuld en dat ik dit niet deel met bijvoorbeeld de directie. De gegevens worden anoniem verwerkt in het uiteindelijke onderzoeksrapport, welke beschikbaar is voor uw organisatie. De vragenlijsten en ook de aantekeningen van de interviews worden gedurende de wettelijk voorgeschreven termijn (gebruikelijk 10 jaar) bewaard door de Open Universiteit. De deelname aan dit onderzoek is daarnaast vrijwillig en het heeft verder geen gevolgen voor leerkrachten, ouders of kinderen die niet mee willen doen. Dit kan altijd, ook na het invullen en afgeven van je vragenlijst, bij mij of uzelf worden aangegeven. Ook u kunt als organisatie op ieder moment uw toestemming intrekken. .

### **Goedkeuring onderzoek en contactgegevens:**

Na toestemming voor dit onderzoek wordt er ook een oordeel gegeven door de ethische toetsingscommissie van de Open Universiteit, het CETO. Pas na een positief besluit kan het onderzoek worden uitgevoerd. Voor vragen over dit onderzoek kunt u altijd bij mij terecht. Ik zal deze vragen zoveel mogelijk beantwoorden. Daarnaast word ik begeleid door Prof. Rob Martens van het Welten Instituut (Open Universiteit), welke bereikbaar is via [rob.martens@ou.nl](mailto:rob.martens@ou.nl).

Bij voorbaat dank, met vriendelijke groet,

Stefan van den Akker

Leerkracht – naam school- - naam locatie - /e-mailadres onderzoeker/ telefoonnummer

# Toestemmingsverklaring\*

Voor uitvoering van het wetenschappelijk onderzoek:

“Lead by Example” Een onderzoek naar de relatie tussen het autonomie-ondersteunend werkklimaat van de leerkracht en het autonomie-ondersteunend leerklimaat van de leerlingen.

Op de – naam school- in – naam stad- en – naam stad- .

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de schriftelijke informatie (*versiecode:02*) gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over de deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik heb het recht mijn toestemming op ieder moment weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden behoef op te geven.
- Ik stem toe met het uitvoeren van het onderzoek binnen onze organisatie.

Naam:

Functie:

Geboortedatum:

Handtekening:

Datum:

\_\_\_\_\_

Ondergetekende, verantwoordelijke onderzoeker, verklaart dat de hierboven genoemde persoon zowel schriftelijk als mondeling over het bovenvermelde onderzoek is geïnformeerd.

Naam:

Functie:

Handtekening:

Datum:

---

\* *Dit formulier is bestemd voor onderzoek met meerderjarigen die wilsbekwaam zijn. Bij dit onderzoek moet door de betrokkenen zelf toestemming worden verleend.*